

PABLO NATORP

PROPEDÉUTICA FILOSÓFICA

★

KANT Y LA ESCUELA DE MARBURGO

★

CURSO DE PEDAGOGÍA SOCIAL



PRESENTACIÓN INTRODUCTIVA
(EL AUTOR Y SU OBRA)
Y PREÁMBULOS A LOS CAPÍTULOS

POR

FRANCISCO LARROYO

EDITORIAL PORRÚA, S. A.

AV. REPÚBLICA ARGENTINA, 15. MÉXICO, 1975

"SEPAN CUANTOS..."

NÚM. 286

DICCIONARIO PORRÚA

DE LA LENGUA ESPAÑOLA

PREPARADO POR
ANTONIO RALUY POUDEVIDA

REVISADO POR
FRANCISCO MONTERDE

CONTIENE LAS PALABRAS BÁSICAS DEL IDIOMA CON
ABUNDANTES MEXICANISMOS, TECNICISMOS, VERBOS
Y NOTAS ORTOGRÁFICAS

5ª EDICIÓN

*Un volumen de 19 × 12 cm. 856 págs. a dos colores y un
mapa político a colores de la República Mexicana
Rústica: \$ 25.00. Tela: \$ 35.00*

BREVE DICCIONARIO PORRÚA

DE LA LENGUA ESPAÑOLA

INCLUYE LAS PALABRAS BÁSICAS DEL IDIOMA A NI-
VEL DE LAS ESCUELAS DE ENSEÑANZA PRIMARIA,
CON AMERICANISMOS Y MEXICANISMOS DE USO FRE-
CUENTE

PREPARADO POR
ANTONIO RALUY POUDEVIDA

REVISADO POR
FRANCISCO MONTERDE

2ª EDICIÓN

*Un volumen de 21 × 12 cm. de 461 páginas y un mapa
político a colores de la República Mexicana
Rústica: \$ 17.00*

PROPEDEUTICA FILOSÓFICA

*

KANT Y LA ESCUELA DE MARBURGO

*

CURSO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

PABLO NATORP

PROPEDÉUTICA FILOSÓFICA

★

KANT Y LA ESCUELA DE MARBURGO

★

CURSO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

PRESENTACIÓN INTRODUCTIVA
(EL AUTOR Y SU OBRA)
Y PREÁMBULOS A LOS CAPÍTULOS
POR
FRANCISCO LARROYO



EDITORIAL PORRÚA, S. A.
AV. REPÚBLICA ARGENTINA, 15
MÉXICO, 1975

Primeras ediciones: *Propedéutica filosófica*, 1903; *Kant y la escuela de Marburgo*, 1912; *Curso de Pedagogía Social*, 1905

Primera edición en la Colección "Sepan Cuantos...", 1975

Títulos originales:

*Philosophische Propedeutik; Kant und die Marburger Schule;
Allgemeine Pädagogik*

Derechos reservados

La presentación introductiva y preámbulos a los capítulos y demás características de esta edición son propiedad de la

EDITORIAL PORRÚA, S. A.

Av. República Argentina, 15, México 1, D. F.

Copyright © 1975

Queda hecho el depósito que marca la ley

IMPRESO EN MÉXICO
PRINTED IN MEXICO

EL AUTOR Y SU OBRA

1. VIDA ACADÉMICA

Pablo Natorp nació en la ciudad de Düsseldorf el 24 de enero de 1854 y murió en la de Marburgo el 17 de agosto de 1924. Desde niño mostró innegable talento, lo que se confirma en una vida, la suya, productiva como la más. En *Autoexposición de su filosofía*, uno de sus últimos escritos, 1924, habla de su obra realizada, no de su existir anecdótico. Con Bacon y Kant declara: *De nobis ipsi silemus*.

Ya en 1871 comienza sus estudios académicos en Berlín; los que continúa en Bonn, donde Hermann Usener lo introduce en el campo de la filología. Hacia 1875 se halla en Strasburgo. Aquí decide hacerse filósofo. Estudia con el eminente positivista Ernesto Laas (1837-1885), muerto en la plenitud de su fecunda actividad. Después de 1875, labora en Marburgo, bajo la decisiva dirección de Hermann Cohen (1824-1918), jefe de la llamada Escuela de Marburgo, que para muchos significa la evolución consecuente, plausible y creadora de la doctrina de Kant.

Justamente en 1881 obtiene Natorp su grado de filosofía trabajando ya en íntimo contacto con Hermann Cohen; cuatro años después, en 1885, se le designa profesor extraordinario en la propia Universidad, y profesor ordinario en 1892. Esto último atendiendo, entre muchas razones, a su actividad desplegada en la publicación de los *Philosophische Monatshefte*, editada por él, y en donde alternan los trabajos sistemáticos y los de exposición histórica de la filosofía, rasgo dominante, a decir verdad, en los eminentes representantes de la Escuela de Marburgo.

La doctrina de Natorp es inseparable del contexto de la Escuela de Marburgo, y ésta sólo comprensible en su raíz y destino dentro de los cuadros de la filosofía neokantiana, a título de uno de los movimientos señeros de la historia de las ideas en el siglo xx.

2. LA VUELTA A KANT Y LAS DIRECCIONES NEOKANTIANAS

A fines del siglo xix, la filosofía occidental, no sólo la europea, puso sus ojos en Kant, insatisfecha de la concepción del mundo y de

la vida que suministraba el monismo naturalista y materialista de la época. Para justificar tal actitud se lanzó una doble pregunta: a) ¿qué enseñó Kant?; b) ¿qué sentido tiene la filosofía crítica?

Dándose una respuesta comprensiva, el fisiólogo G. von Helmholtz hacía ver que la ciencia natural ha menester de un esclarecimiento de sus propios fundamentos; y el filósofo Hermann Cohen, continuando los trabajos de Lange y Liebmann, escribió, para tal propósito, tres obras: *Teoría del conocimiento de Kant* (1885), *Fundamentación de la ética de Kant* (1887), y *Fundamentación de la estética de Kant* (1889).¹

Resultados: durante los primeros decenios del siglo xx, la corriente más significativa es, sin duda, la filosofía neokantiana. En un principio, los pensadores de este movimiento aspiran a vincularse directamente a Kant, pero, muy pronto, toman una posición independiente, al tratar de integrar y postformar los principios de la teoría. Algunos, en efecto, se aproximaron a Fichte; otros a Hegel.

Este movimiento kantiano es por demás complejo. Carácter dominante de él es la importancia concedida al pensar para las tareas del conocimiento, a grado tal que muchos neokantianos terminan por no admitir la intuición como fuente de conocimiento. Los pensadores proyectados hacia Fichte, además, inician una fecunda orientación; a saber, la filosofía de los valores, que tanta importancia ha tenido en todo el siglo xx.

El retorno a Kant no fue, en efecto, un calco de los filosofemas del criticismo. La intención era —y así se confirmó en el siglo xx— el aprovechar la doctrina kantiana para adaptarla a las nuevas necesidades de la cultura y de la vida.

Pueden distinguirse nueve grandes direcciones en la filosofía neokantiana y neohegeliana: Dos de ellas, las primeras, se articulan a la época de “la vuelta a Kant”:

- 1º La dirección fisiológica (Helmholtz, Lange).
- 2º La dirección metafísica (Otto Liebmann, Juan Volkelt...).
- 3º El ficcionalismo, de Juan Vaihinger.
- 4º La dirección del realismo crítico (Alois Riehl, O. Külpe, A. Messer...).
- 5º La Escuela de Marburgo (Cohen, Natorp, Cassirer...).

¹ La obra de Federico Alberto Lange lleva el nombre de *Historia del Materialismo*, 1866. La de Otón Liebmann, el expresivo título de *Kant y los Epígonos*, 1865.

- 6º La Escuela de Baden (Windelband, Rickert, Bauch...).
- 7º La posformación vitalista del criticismo (J. Simmel).
- 8º La orientación psicológica, que se enlaza a Fries (Nelson, Lipps).
- 9º El historicismo crítico (Troeltsch, Meinecke).

3. LA ESCUELA DE MARBURGO

Dentro de la sociología del saber en la enseñanza superior, suelen formarse grupos bajo la dirección de una personalidad relevante y al servicio de un fecundo proyecto. De resultados de ello se constituyen agrupaciones de investigadores con programas de trabajos.

La formación de la Escuela de Marburgo es un caso típico de esta sociología del saber en los campos de la filosofía. Es Hermann Cohen (1842-1917; *Lógica del conocimiento puro*, 1902; *Ética de la voluntad pura*, 1904; *Estética del sentimiento puro*, 1912; *La religión en el sistema de la filosofía*, 1915), el fundador de ella, así llamada por haber surgido en la universidad de la ciudad alemana del propio nombre. Junto a Cohen, sus más destacados representantes son Pablo Natorp, Ernesto Cassirer, Alberto Görland, Augusto Stadler, Carlos Vorlaender, Rodolfo Stammner, Arturo Liebert, Kurt Sternberg...

4. POR SOBRE KANT

Para la Escuela de Marburgo, el Kant histórico constituye tan sólo la pauta orientadora y un presupuesto de trabajo. El método de la filosofía es la reflexión trascendental. Como lo enseñó Kant, esta vía metódica reside en descubrir las leyes inmanentes de la experiencia, las condiciones nomotéticas (legales) que hacen posible ciencia y moralidad, arte y religión...

Sobre Kant, empero, subraya la filosofía marburguense este triple problema: Primero: es preciso elevar a concepto central de las ciencias naturales el concepto de lo infinitamente pequeño, cuya expresión matemática es el cálculo infinitesimal. Segundo: a diferencia de Kant, la explicación teórica de las propias ciencias ha de tener su punto de partida en el pensar y no en la sensibilidad. Tercero: es inconsecuente aceptar la "cosa en sí" a manera de un ser independiente de toda conciencia, esto es, conforme a la interpretación realista. La "cosa en sí", tal como ya lo sugiere perspicazmente el propio

Kant en los *Prolegómenos a toda metafísica futura*,² es, más bien, un concepto límite.

5. LA LÓGICA DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

La primera de las ciencias filosóficas fundamentales es la *lógica* o *teoría del conocimiento*, que es una autocrítica del pensar científico. El concepto medular de esta disciplina es el concepto categorial del "origen". Todos los juicios científicos se van elaborando conforme a ciertas categorías. Éstas no son conceptos innatos, sino condiciones puras del conocimiento científico. Las funciones categoriales del pensar científico se implican. Raíz de todas ellas es el juicio del "origen". Lo "dado" en el conocimiento, que corresponde a la incógnita de un problema matemático, no es lo meramente *indeterminado*, sino lo *determinable*, ello es, algo. ¿De dónde proviene lo dado? Respuesta: por el rodeo de la nada el pensar descubre el origen del fundamento de algo. Lo dado es la "no nada", es decir, el juicio infinito, que tan equivocadamente ha excluido la lógica tradicional. Mas esta "no nada" es determinable, como lo exhibe la ciencia, en una tarea perfectible.

Importantísimos conceptos de la ciencia moderna (átomo, inconsciente, in-condicionado...) han sido posibles gracias a este juicio. El propio concepto de lo infinitamente pequeño, instrumento medular de la ciencia natural exacta, es tributario de esta ley lógica del "origen".

El *idealismo crítico*, u *objetivo*, no niega la existencia del mundo externo; únicamente asegura que sólo por la vía del pensamiento conceptual se conoce la realidad. En tal sentido hay que interpretar que la realidad es asequible a manera de un producto del pensar. Así, el idealismo crítico es realismo consciente de sí mismo.

6. LA ÉTICA DE LA VOLUNTAD PURA. DERECHO. RELIGIÓN

La *ética* ha de meditar sobre el deber ser, conforme a la fórmula general kantiana. El deber ser tiene una consistencia, un ser, pero no es real. Mas, dado que el deber ser implica forzosamente la conducta hacia otros hombres, se determina el tema de la ética como el estudio de la totalidad de lo humano; dicho en otro giro, de la idea de humanidad.

² Editada en la Colección "Sepan Cuantos...", número 246. Editorial Porrúa, S. A., México, 1973.

La ética ve de determinar la esencia y formas de una legalidad fundamental de la cultura: la de la moralidad. Esta ley recibe el nombre de *voluntad pura*. Un hombre quiere y obra a tenor de esta ley cuando por su querer y obrar se convierte en un miembro pleno de valor de la comunidad, de una comunidad de cultura de hombres libres; o, en otras palabras, cuando quiere y obra en el sentido de la *voluntad social pura*, según las condiciones de una comunidad humana lo más comprensible posible de los valores universalmente válidos.

La ética de Cohen busca la objetividad de la moralidad en el derecho. El hombre es persona sólo en la comunidad social regulada por normas jurídicas. Por ello, propugna un socialismo ético. Dice: "¿Cómo se concilia la dignidad de la persona con el hecho de que el valor del trabajo sea determinado en el mercado como una mercancía? He aquí el gran problema de la política moderna. Su socialismo, empero, no es materialista.

La religión tiene su fundamento en la moral. Cuando se ve en Dios una persona, se cae en un mito. Dios es la tarea de la perfección del género humano por obra de la cultura. Natorp, ahondando en la doctrina de Kant, habla de la religión dentro de los límites de la mera humanidad.

7. LA ESTÉTICA DEL SENTIMIENTO PURO

La *estética* constituye la tercera ciencia filosófica fundamental. De esta suerte queda acreditada y garantizada su autonomía e independencia dentro del sistema de la filosofía. La creación artística en su evolución histórica constituye el *factum* o materia de la reflexión de la estética filosófica.

El sistema de la estética establece en primer término las indisolubles relaciones del arte con los demás productos de la cultura, una vez que ha determinado su peculiar esencia. La fontana de la producción y contemplación estética es la fantasía creadora, o libre. Cohen indica que el órgano del arte es el sentimiento y, a decir verdad, el sentimiento puro, por el cual hay que entender el amor al hombre en la totalidad de su esencia.

Junto al concepto de belleza, se estudian también los valores de la gracia, la ironía, la comicidad y, sobre todo, lo sublime y el humor. Estos dos últimos valores son postulados de toda obra de arte, ya que éste reside en representar el ser (la naturaleza) como debiendo ser,

y el deber ser como siendo, gracias a la ficción de la fantasía y a la unidad de la conciencia creadora. En lo sublime predomina la naturaleza sobre la exigencia moral; en el humor, a la inversa, la moral sobre la naturaleza.

8. EL PANMETODISMO

Pablo Natorp, en su múltiple obra, ha clarificado y llevado adelante el pensamiento de Cohen. La filosofía, dice, es conocimiento por principios, mas no se dirige a los objetos sino a la unidad del mismo conocimiento. Los objetos del conocimiento son inagotables y el sabio se acerca a él, pero nunca lo alcanza totalmente. Ahora bien, aunque es proceso infinito, el saber no está privado de ley ni de dirección. Sólo gracias al método se avanza en la ciencia. El ser es la eterna incógnita, que paso a paso el conocimiento va determinando mejor; pero el valor de la determinación depende exclusivamente del método del conocimiento, de su proceder; por ello, la propia filosofía es método.

La forma originaria del conocimiento no es la tautología $A = A$, sino la determinación de algo (una incógnita) por conocer. Fórmula: $X = A$, en donde X representa un problema que el pensamiento trata de resolver, un indeterminado que el pensamiento va determinando en una cierta dirección. "Esta determinación es un proceso de separación y de unificación, en el cual lo múltiple no es dado (como creía Kant), sino que es puesto por el pensamiento junto con su unidad. De este proceso de separación y unificación se origina toda la matemática. Pero separación y unificación no son más que relaciones; por esto todos los conceptos de la matemática, y en general, de las ciencias matemáticas de la naturaleza, son relaciones y relaciones de relaciones. A esto se reducen también el espacio y el tiempo, que no son formas dadas por la intuición, sino únicamente productos de la dinámica conexión en que consiste el pensamiento." (*Los fundamentos lógicos de las ciencias exactas*, 3ª ed., 1922.)

9. LA FILOSOFÍA SOCIAL

En la filosofía social en general y, particularmente en la ética, hay que considerar, como ya lo hizo Platón, las relaciones intrínsecas entre individuo y comunidad.

La conciencia humana se manifiesta en diversas direcciones, pero posee un efecto total, unitario. La conciencia es proceso, acción, movimiento. En ella se ofrecen tres grados. El primero es el *impulso* o tendencia orgánicos. El segundo se llama *voluntad*, la cual se distingue de la tendencia en que procede por reflexión, en tanto que decide con *libertad*, optando por unos u otros objetivos, pues se presenta frente a ellos, dominando, legislando. En el tercer grado, la conciencia como *voluntad racional* se eleva a la altura del querer moral, que es el reconocimiento de que la tarea del hombre se halla vinculada al bien colectivo de una comunidad de cultura. A estos tres grados de la conciencia corresponden tres grandes actividades sociales: la económica, la jurídico-política y la educativo-moral, en virtud del paralelismo existente entre la vida individual y la vida social. Existe, en efecto, una vida impulsiva social dirigida a una obra social y a un trabajo social (economía). Hay una regulación social y de esta vida de impulsos por una voluntad social (derecho), y hay una actividad social de la razón crítica que aspira a la moralización de la comunidad (justicia y equidad colectivas).

10. LA FILOSOFÍA TRASCENDENTAL DE LA HISTORIA

La filosofía de la historia, según Pablo Natorp, investiga bajo el signo de la idea de progreso, los grandes tipos de concepciones del mundo de las diferentes épocas. En la primera etapa (pueblos orientales) predomina una concepción tradicionalista de la existencia, en donde la persona humana carece de propio valor. La época del tradicionalismo representa el tipo histórico de la cultura de la subordinación: el hombre se encuentra encadenado a su pasado, sometido a las tradiciones de la historia. Con los griegos se inaugura otro estilo de cultura. Poco a poco va ganando terreno la idea de que la cultura es obra y creación del hombre. El griego percibe que las tradiciones proceden de su voluntad y de su inteligencia, de las profundas energías de su ser; llega a tener conciencia de su libertad, de su intrínseco valor, de su jerarquía en el mundo. En el cristianismo se acentúa el peculiar valor de la persona humana, partiendo de supuestos teológicos. En la edad moderna, al fin, el individuo cobra conciencia de su radical autonomía y va descubriendo en todos los dominios de la cultura el valor terreno de la existencia; el afán de vivir es afán de creación, y el hombre, un colaborador en la eterna tarea de la cultura.

(Vocación alemana. Lineamientos de la filosofía de la historia. I. Las edades del espíritu. II. El alma del hombre alemán. Jena, 1918.)

11. LA PEDAGOGÍA SOCIAL. VUELTA A PESTALOZZI

En nexo con las ideas sustentadas en su filosofía social, aboga Natorp, ya desde sus primeros trabajos, por una orientación pedagógica en radical sentido social. Se fortalece ésta su posición vinculando la “vuelta a Kant” con una “vuelta a Pestalozzi” (1746-1827), el notable pedagogo del neohumanismo; lo que vino a significar, de rechazo, un apartamiento de la doctrina de Federico Herbart (1776-1841), quien, por cierto, sustenta una concepción individualista e intelectualista.

Además de Pestalozzi, la pedagogía de Natorp está influida por Platón. La educación social significa que el individuo está condicionado socialmente a la vez que la comunidad depende de la manera de ser de los individuos. Paralelismo entre individuo y sociedad.

La educación, en segundo lugar, es una aspiración, algo dinámico en su esencia. La orientan ideales que van conformando la personalidad del individuo; pero en su realización, la voluntad es factor determinante. Educación de la voluntad por la propia voluntad.

La educación es proceso y progreso a la vez, y se halla inserta en una triple proyección personal: impulso, libertad de opción y libertad racional. A ello corresponde una triple organización socio-pedagógica: el hogar, la escuela y la educación libre de adultos. El medio imprescindible de la formación de la voluntad es la organización de la comunidad.

De aquí el tan reiterado socialismo pedagógico de Natorp, bien que no de signo marxista ni naturalista. “Nunca podrá el hombre ser hombre sin la comunidad.” Socialismo ético, por así decirlo, tan caro, como ya quedó señalado, a la filosofía social de la Escuela de Marburgo. (*Idealismo social*, 2ª ed. Berlín, 1922.)

BIBLIOGRAFÍA

Las publicaciones de P. Natorp fueron muy numerosas. En su *Auto-exposición*, 1924, ofrece un catálogo de todas ellas. En lo que sigue se enlistan las principales, conforme al orden dado por el autor, y traduciendo sus títulos al español.

I. HISTORIA DE LA FILOSOFÍA

Investigaciones para la historia del problema del conocimiento en la antigüedad. Protágoras, Demócrito, Epicuro y el escepticismo. Berlín, 1884.

La ética de Demócrito. Texto e investigación, 1893.

En torno de Sócrates. Philos. Monatsch, 1894.

Teoría de las ideas de Platón. Una introducción al idealismo. Leipzig, 1908.

Sobre el tema y disposición de la metafísica aristotélica. Philos. Monatsch, 1888.

Galileo como filósofo. Un esquema. Philos. Monatsch, 1882.

Teoría del conocimiento de Descartes. Un estudio para la prehistoria del criticismo. Marburgo. Berlín, 1882.

Kant y la Escuela de Queda. Berlín, 1912.

H. Cohen como hombre, maestro e investigador. Marburgo, 1918.

II. FILOSOFÍA SISTEMÁTICA

Propedéutica filosófica. Marburgo, 1903.

La filosofía, su problema y sus problemas. Goettingen, 1911.

Los fundamentos lógicos de las ciencias exactas. Leipzig y Berlín, 1910.

Las ideas sobre una fenomenología pura, de Husserl. Kantstud, 1918.

Introducción a la psicología conforme al método crítico. Freiburg, 1888.

Psicología general conforme al método crítico. Marburgo, 1912.

Filosofía social de Rousseau. Berlín, 1912.

Sobre filosofía, historia y filosofía de la historia. Berlín, 1908.

Filosofía sistemática. Hamburg, 1958.

Guerra y paz. Tres discursos. Munchen, 1915.

Universalismo, individualismo e intención estatal. Leipzig, 1916.

- La cultura alemana.* Stuttgart y Leipzig, 1921.
Alguien y yo. Una disertación sobre monismo, ética y cristianismo. Stuttgart, 1906.
La religión dentro de los límites de la humanidad. Freiburg, 1894.
Individuo y comunidad. Jena, 1921.
Beethoven y nosotros. Discurso. Marburgo, 1921.
Estudiante y concepción del mundo. Jena, 1918.
Conferencias sobre la filosofía práctica. Erlangen, 1924.

III. PEDAGOGÍA

- Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad en base de la comunidad.* Stuttgart, 1899.
Herbart, Pestalozzi y las tareas actuales de la pedagogía. 8 discursos. Stuttgart, 1899.
Exposiciones sobre pedagogía social. I. Stuttgart, 1907.
Filosofía y pedagogía. Investigaciones acerca de sus fronteras. Marburgo, 1908.
Pedagogía general en tesis. Marburg, 1905.
Cultura popular y cultura de la personalidad. Seis conferencias. Leipzig, 1911.
Idealismo social. Nuevas orientaciones en la educación social. Berlín, 1920.
Pestalozzi. Su vida y sus ideas. Leipzig, 1909.
El idealismo de Pestalozzi. Una nueva investigación de los fundamentos de su pedagogía. Leipzig, 1919.

IV. SOBRE NATORP

- E. WECK, *El concepto de conocimiento en Natorp.* Bonn, 1914.
E. CASSIRER, *Pablo Natorp.* Kantstudien. Marburg, 1925.
J. GRÄFE, *El problema del ser del hombre en la filosofía de Pablo Natorp.* Leipzig, 1926.
BELLERSEN, H., *La pedagogía social de Pablo Natorp.* Colonia, 1928.
FRAGSTEIN, P., *Pablo Natorp en el desarrollo del pensamiento pedagógico.* Diss. Breslau, 1929
KELLER, H., *La concepción idealista del espacio y el tiempo en J. Bergmann, H. Cohen y P. Natorp.* Diss. Bonn, 1930.
H. SCHNEIDER, *La unidad como principio fundamental de la filosofía de Pablo Natorp.* Tubinga, 1936.
J. KLEIN, *La fundamentación de la ética en la filosofía de Pablo Natorp.* Bonn, 1942.

- M. FICHTNER, *La filosofía trascendental en la fundamentación de la pedagogía de Pablo Natorp*. Leipzig, 1933.
- L. LUGARINI, *Conciencia y autoconciencia en la filosofía de Pablo Natorp*. 1954.
- H. DUSSORT, *L'École de Marbourg*. París, 1963.
- J. RUHLOFF, *La fundamentación de la pedagogía de P. Natorp*. Friburgo, 1966.
- E. KRUEGER, *En memoria de P. Natorp*. Kantstudien, 1954.

PROPEDÉUTICA FILOSÓFICA

Traducido y anotado por Francisco Larroyo

PREÁMBULO

Esta *Propedéutica filosófica* constituye uno de los iniciales trabajos sistemáticos de Paul Natorp. Otro de ellos, anterior, fue el importante estudio sobre la *Cantidad y Cualidad en el Conocimiento*, editado con el significativo subtítulo de *Un Capítulo de Lógica trascendental*, 1884. La primera etapa de su labor filosófica le había detenido en investigaciones históricas (Sócrates, algunos presocráticos, Protágoras, Demócrito y Epicuro). Demócrito no es por su doctrina ni por su cronología propiamente un pensador presocrático. Asimismo viene a cuento referir aquí los estudios de Natorp sobre Herbart y Pestalozzi, publicados en 1899.

La primera edición (en 1903) de la *Propedéutica filosófica* ofrece una introducción general a la filosofía y los elementos de lógica, ética, estética, filosofía de la religión y psicología, todo ello presentado en tesis para uso de las exposiciones académicas. *Philosophische Propädeutik (Allgemeine Einleitung in die Philosophie und Anfangsgründe der Logik, Ethik und Psychologie) in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen*, Marburg, Elwert. El opúsculo tuvo el esperado buen éxito. Reveló un esfuerzo de aguda síntesis de una doctrina filosófica que ganaba adeptos por doquier.

La *Propedéutica filosófica*, en efecto, justifica su título. Suministra *in nuce* los temas capitales de la filosofía, de una filosofía crítica, por cierto, esto es, de una filosofía que, dentro de las irrevocables exigencias de un saber demostrado, expone los problemas íntimos del hombre, develando el sentido de ellos y los caminos para encararlos y resolverlos, mediante un enjuiciamiento objetivo de lo asequible a la luz de las posibilidades teoréticas. La crítica filosófica es así positiva y negativa a la vez.

Dentro de un plan sistemático discute el autor, ante todo, la idea general de la filosofía, su método y división. Al hacerlo, coteja su propio concepto con el de la filosofía en uso, tradicional. Por esta vía se eleva al método de la crítica, que muestra una inversión de la manera de plantear y resolver los problemas (la llamada *revolución copernicana del conocimiento*) (§§ 1-8).

A continuación desenvuelve el concepto y principios de las cuatro disciplinas filosóficas fundamentales: lógica o crítica del conocimiento, ética, estética y filosofía de la religión. A modo de complemento se ocupa de la Psicología según el método crítico.

En las nociones de la teoría de la ciencia, habla Natorp de las funciones lógicas fundamentales. Esto significa una interpretación dinámica de los diversos métodos de la investigación particular. Frente a la lógica tradicional (aristotélica), que habla de formas estáticas del pensar, la lógica crítica concibe conocimiento y experiencia no como cosas absolutas, acabadas, sino como fases de un movimiento dialéctico, de un proceso ininterminable. Así se explica, entre otros motivos, que designe a las categorías de la relación, leyes fundamentales del enlace dinámico. El remate de esta investigación lo conduce a la idea de lo incondicionado en su doble significación, teórica y práctica (§§ 9-22).

En la ética, el rendimiento de Natorp es muy apreciable. Hace ver que los términos *moral individual* y *moral social* son inseparables. Otra excelencia de la filosofía práctica de Natorp, ya en muchos sentidos original, es su teoría sobre la *ética concreta*. Él mismo acuña el término. También sus concentradas ideas sobre las virtudes de la comunidad (continuando el profundo pensamiento de Platón) debe valer como una peripecia intelectual, no sólo para el presente sino para la posteridad. En el problema de la realización de los valores morales, da preferencia a la educación, que a su vez, le permite enjuiciar con profundidad el sentido ético de la familia, el Estado, la vida económica, etc. (§§ 23-38).

Respecto a la tarea y principio de la estética, como aportación originaria hace resaltar el aparente conflicto en que se encuentra el espíritu ante la Idea de la moralidad y los hechos de la naturaleza. El arte como producto de la fantasía creadora supera este conflicto. (§ 39).

Ante la religión ejerce una crítica que, como en los anteriores territorios de la filosofía, puede llamarse de postformación kantiana. Sustenta una religión dentro de los límites de la humanidad, cuyo Dios se concibe como la realización de la Idea de la cultura: lo absolutamente bueno, lo absolutamente bello, lo absolutamente verdadero. (§ 40).

La psicología según el método crítico, parte también de la idea de cultura. Su tarea no es previa sino posterior a las ciencias filosóficas fundamentales. No estudia lo que sea la cultura y las leyes propias de cada uno de sus territorios; sino la génesis de las formaciones culturales en relación con el sujeto; mas, para eso, necesita partir de las propias formas culturales y buscar después la manera como se han generado; en este sentido, se puede decir que su método busca una reconstrucción de la cultura, pero referida al sujeto que la vive. Su materia de estudio es la subjetividad como tal. (§§ 41-49).

Para terminar, conviene hacer algunas advertencias al lector, sobre todo al que se inicia en la filosofía crítica. Es indispensable, desde luego, una lectura cuidadosa de las notas aclaratorias. Aun el que

entienda las ideas originarias del texto, podrá confirmarlas y algunas veces extenderlas en el mencionado trabajo de interpretación o exégesis.

No sería tampoco infructuoso que la lectura del opúsculo se iniciara con el capítulo segundo, "Elementos de lógica". La auténtica comprensión de este capítulo, haría asequibles los párrafos 4, 5, 6 y 7 de la introducción, de tanta importancia para captar la esencia de la filosofía crítica. También sería provechoso en gran medida que al meditar sobre estas nociones de lógica se pusieran en parangón con las de la lógica tradicional, consignadas en abundantes manuales; tal vez este trabajo comparativo, además de facilitar la intelección de los textos, exhibirá las diferencias de principio insuperables entre ambas posturas filosóficas.

La traducción ha pretendido sobre todo reproducir los pensamientos del autor en el estilo sobrio del libro. Sólo allí donde la estructura de la lengua no lo permitió, se trasvasaron las ideas en una forma relativamente libre.

CAPÍTULO PRIMERO

INTRODUCCIÓN GENERAL A LA FILOSOFÍA SU CONCEPTO, MÉTODO Y DIVISIÓN

§ 1. CARACTERIZACIÓN GENERAL

La filosofía, según su concepto histórico, es la ciencia fundamental, es decir, la ciencia que tiene que asegurar la unidad de los conocimientos humanos por la demostración de un último fundamento común.

Sin embargo, dentro de esta caracterización general de la filosofía, son posibles variadas interpretaciones que, por lo demás, han sido intentadas de hecho.

Para decidir cuál de estas posibles interpretaciones corresponde a la verdadera tarea de una ciencia fundamental, presentamos como criterio lo siguiente: será la "verdadera filosofía" aquella que, por una parte, pueda considerarse como la base última de todo saber, y, por otra, que su alcance sea lo suficientemente amplio para que baste a la totalidad de los objetos que caen en el reino de todo conocimiento. Desde el primer punto de vista, exigimos de la verdadera filosofía, que se demuestre a sí misma como ciencia en la medida en que pueda sostenerse de cualquier otra definitivamente constituida (criterio formal). En el segundo aspecto, que limite los diferentes intereses del conocimiento, ya que está en la aptitud de concebirlos desde una unidad central (criterio material).

Ya algunas previas consideraciones conducen a que estas exigencias, no podrán ser satisfechas en su conjunto por ninguna filosofía, más que por aquella que no busque la unidad del conocimiento, por decirlo

así, en la periferia, en los objetos por conocer, sino en el centro, en el conocimiento mismo y su interna y propia legalidad. Llamamos a este método o camino en memoria de Kant: el crítico.¹

§ 2. EL CONOCIMIENTO ESPONTÁNEO (NATURAL) Y SU ORIGEN

Para fijar mejor el resultado obtenido, partamos del conocimiento espontáneo (natural) y observemos después la transformación que por la ciencia experimenta para probar si la exigida unidad del conocimiento se logra por aquél o este camino.

El conocimiento espontáneo va a los objetos directamente. Parte de la

¹ Se ha dicho con gran propiedad que el método crítico como método filosófico, no indaga lo que sean los objetos de las diversas ciencias (lo que es el calor, el hidrógeno, la herencia, la edad media, el parthenón, las leyes de la población, etc.). Semejante tarea implicaría una repetición bien inútil en la esfera de la ciencia, algo meramente superfluo. Más bien, este método investiga la manera general cómo son conocidos estos objetos, las condiciones que debe llenar todo conocimiento de objetos para merecer el calificativo de auténtico conocimiento.

Sin embargo, muchos pensadores persisten en aplicar en la filosofía el método dirigido a caracterizar no las condiciones generales del conocimiento, sino los objetos mismos, sobre todo, lo que sea una supuesta realidad más allá de la experiencia, metafísica. Este es el camino de la filosofía tradicional.

percepción en la cual cree poseer la simple copia o reproducción del objeto. La percepción, sin embargo, no es absolutamente nada simple; encierra una diversidad o variedad de elementos, sensaciones, y, en verdad, en cierta relación, que permite distinguirlos y conexasarlos. Esta diferenciación y combinación se da siempre en el tiempo y en el espacio. Además, se presenta permanentemente con una cualidad que no es como aquéllos (tiempo y espacio), uniforme, sino multiforme. Con la percepción se liga casi indisolublemente otro factor fundamental, la representación, que a diferencia del carácter propio de la percepción de producirse siempre frente a objetos actuales (que se suponen independientes del sujeto), tiene la facultad de darse sin la presencia de aquéllos objetos (actualiza los objetos sin estar en contacto con ellos).² Esta facultad se encuentra ya, según su origen, en toda conciencia del tiempo; se extiende, así mismo, a la conciencia del espacio y, finalmente, a toda aprehensión de una pluralidad de sensaciones en una unidad de la conciencia.³ Por ella se explica que el sujeto se dé cuenta del cambio y de la permanencia, ya

² Se percibe un objeto en sentido estricto cuando se le tiene presente; se le representa, en el propio sentido, cuando, sin tenerlo presente se le actualiza en la conciencia. Con todo, el término "representación" en su acepción lata, sirve para denominar el aspecto intelectual, cognoscitivo de la conciencia frente a la vida sentimental y volitiva.

³ El darse cuenta (la conciencia) de algo, es un trabajo por medio del cual se unen diversos elementos. La percepción de una estatua es el resultado de combinar una forma, un color, una consistencia, etc., y todo esto en un tiempo dado: la conciencia es sintética o, como se dice en el texto, implica una unidad de elementos. Lo mismo vale para la conciencia del tiempo, por ejemplo, del ahora, que supone una relación con el antes y el después; la conciencia del espacio, tal vez la de este lugar, que implica la de aquel otro, etc.

en un lugar (movimiento e inercia), ya con relación a la cualidad (transformación o invariabilidad de algo).⁴ La conciencia de la invariabilidad de un objeto, a pesar de las diversas maneras como puede concebirse, da la representación de la cosa o de la substancia; la conciencia de la relación constante de variaciones de distintas cosas, la representación de causa y efecto. Con estos factores fundamentales se pretende explicar la supuesta copia o reproducción del mundo en el conocimiento espontáneo o natural.

No son ellos menos influyentes en la transformación que el conocimiento experimenta por la ciencia.

§ 3. LAS CATEGORÍAS ESPONTÁNEAS (NATURALES)

Una cierta unidad del conocimiento es dada ya por la circunstancia de que se construye generalmente por los factores fundamentales ya probados y completamente homogéneos. Tampoco falta al conocimiento espontáneo una cierta conciencia de ésta su unitaria aprehensión fundamental, como hay que reconocerlo ante todo en el lenguaje con sus clases y formas constantes de los vocablos y sus relaciones sintácticas. Esta estructura fundamental del conocimiento espontáneo está formulada en el sistema de las categorías (es decir, los caracteres más generales de los objetos) de Aristóteles. Todas ellas para Aristóteles tienen por base la categoría de cosa o substancia.⁵ Las cosas son desde luego caracterizadas por su cualidad (categoría de la cualidad).⁶ Cosas de distinta cualidad pueden existir en diferente nú-

⁴ La modificación puede ser en el espacio —cambio de lugar— o en la cualidad —transformación del objeto.

⁵ Es decir, lo que es un objeto, por ejemplo, hombre, perro, triángulo, etc.

⁶ Esto es, la manera como está constituida, por ejemplo, rubio, pequeño, etc.

mero (categoría de la cantidad).⁷ La comparación de unas cosas con otras, según su cualidad y cantidad, funda la nueva categoría de la relación.⁸ Propio de cada cosa, en tanto que se representa, es que puede ser dada en algún lugar y en cierto instante: dónde y cuándo (categorías de espacio y tiempo).⁹ La relación causal entre cambios de diferentes cosas encuentra su expresión en las categorías de acción y pasión.¹⁰ Para expresar el estado de persistencia a diferencia del de cambio, sirven las dos categorías de posición y estado (*keisthai* y *échein*);¹¹ la primera aparece como lo contrario de la variación activa, la última significa el de la variación pasiva. Se descubre fácilmente cómo enraizan todas estas maneras de aprehensión fundamentales en los elementos expuestos del conocimiento espontáneo y cómo ellas se expresan en una cierta totalidad sistemática. De ahí que deban ser designadas como categorías espontáneas.

§ 4. CRÍTICA DEL CONOCIMIENTO ESPONTÁNEO (NATURAL)

Por mucho que el conocimiento espontáneo parezca construirse necesaria y justamente sobre la base de las percepciones, sin embargo, no puede demostrarse satisfactoriamente. Desde el comienzo de los tiempos modernos ha sido modificada po-

co a poco esta interpretación del conocimiento.

Desde luego sucumbió a la crítica el concepto aristotélico de cosa. Por cierto que sea exigible en cada predicción válida (es decir, afirmación o negación verdaderas de algo), un sujeto idéntico, y sea preciso referir lógicamente toda determinación variable de este sujeto a una determinación invariable del mismo (como substancia); es, sin embargo, el error fundamental del pensamiento ingenuo en el cual permaneció Aristóteles, admitir como dado este buscado fundamento constante, es decir, como algo que se ofrece a la conciencia en un objeto o cosa que se supone independiente de ella. El lenguaje satisface aparentemente la exigencia de lo constante en la unidad de la significación de las palabras y en esta apariencia permanece prisionero el conocimiento precientífico.¹² El resultado de este primer error estriba en que todas las determinaciones posteriores que se adhieren a la cosa, como notas o cualidades que la caracterizan, en parte, como determinaciones esenciales, en parte, como inesenciales, simplemente accidentales, deben tener, sin embargo, el fundamento de su posibilidad en la esencia de la cosa, es decir, de la substancia, de la que ellas valen.¹³ El proceder científico

⁷ A saber, el número de objetos, uno, algunos o todos.

⁸ Por ejemplo, el hombre es más grande que el perro.

⁹ Respecto a la primera, v. gr., el hombre está en la calle; por lo que concierne a la segunda, hoy en la mañana, por ejemplo.

¹⁰ V. gr., el hombre azota al perro (acción); el perro es azotado por el hombre (pasión).

¹¹ La categoría de posición (*situs*) se emplea cuando se declara, tal vez, que el hombre está de pie; la de estado (*habitus*), cuando se afirma, quizás, que el propio individuo está togado.

¹² Hay que advertir sobre el particular, que la significación sobre todo de los conceptos científicos, varía, como lo demuestra la evolución de las ciencias. Lo que significó electricidad hace una cuarentena de años, es, a todas luces, diferente a lo que las últimas investigaciones sustentan al respecto. Este progreso del conocimiento es infinito, es decir, los últimos resultados abrirán siempre nuevas perspectivas en la investigación.

¹³ Se dice en la lógica tradicional que todo concepto tiene una significación constitutiva, esencial, y otra accidental, meramente inesencial. Por ejemplo, la significación constitutiva (la substancia) del concepto triángulo, se identifica con esta serie de notas: polígono de tres lados. Un triángulo dado

en el conocimiento se atiene en verdad, firmemente, a la exigencia de lo invariable a que hay que referir todo cambio de las determinaciones; pero esta manera de conocer, no cae en la cuenta de que los sujetos de las variaciones y relaciones son lo dado primeramente. En efecto, ante todo, son dadas más bien las variaciones y relaciones mismas. En éstas, busca la ciencia lo constante que no cree tener previamente en un sistema invariable de cosas. A causa de la legalidad de las relaciones y de las variaciones determinan las ciencias los sujetos de estas variaciones; así como la mecánica por algún factor constante en la producción del movimiento (por ejemplo, la masa) trata de expresar lo variable (la materia). La significación poderosa de esta inversión radica en que el penetrante trabajo del conocimiento se ve siempre dirigido al proceso constante hacia lo infinito. El pensamiento ingenuo teme esta infinitud; ya en Aristóteles el pensamiento ingenuo apareció con claridad clásica en su repulsión a toda auténtica infinitud. El resultado de esta inversión del problema, lo expresa Kant cuando aclara que las cosas se caracterizan por meras relaciones, si bien independientes y constantes que, al fin, nos representan las cosas mismas.¹⁴ La crítica de la ciencia hace blanco en segundo lugar a la opinión difundida, que cree que las cualidades se apoyan en el inmediato testimonio de los sentidos. Las cualidades que distinguimos en las cosas mer-

se puede determinar ulteriormente tomando como base esta significación esencial. Se puede agregar: "este triángulo es equilátero, grande, etc." Esta última serie de notas es la que corresponde a su determinación inesencial, simplemente accidental.

¹⁴ Esta inversión en la manera de interpretar el conocimiento, a saber, partir de lo variable para arribar a lo constante, demostrando con ello las leyes generales del conocer, ha sido calificada con sobrada razón, de revolución copernicana en la filosofía.

ced a las percepciones de los sentidos, como colores, tonos, etc., no dependen simplemente de las condiciones subjetivas de nuestra percepción, de la organización de nuestros sentidos y su posición en cada caso con los objetos y lo cambiante en ellos, pues nunca son capaces en general de una determinación inequívoca, de una captación en rigurosa identidad y, por tanto, están en la imposibilidad de caracterizar la cosa en su deseada e invariable precisión.¹⁵ Este error se extiende también a la interpretación de las determinaciones cuantitativas, temporales y espaciales de las cosas en tanto se afirma que éstas deben apoyarse en el testimonio de los sentidos. Un conocimiento absoluto de los objetos es también inasequible en general, en cualquier relación, sobre la base de las percepciones sensoriales. Por tanto, siempre se ve remitido el conocimiento auténtico a relatividades y, al fin, a una infinitud de relaciones. Común es esto al absolutismo de lo empírico, que se origina como el error fundamental de la manera de conocer espontánea; un error que es muy natural e inevitable antes de que surja el método de la crítica científica suficientemente elaborado.¹⁶

§ 5. CARÁCTER DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

A diferencia del conocimiento ingenuo, reposa el conocimiento científico en la comprensión de que solamente en virtud de una precisa determinabilidad del punto de vista de nuestro juicio y en la limitación

¹⁵ Este pensamiento que significa en la filosofía crítica la post-formación del kantismo, da al traste *mutatis mutandi* con la llamada filosofía de la intuición.

¹⁶ La filosofía crítica, que rechaza toda postura metafísica, combate por igual al empirismo radical, es decir, aquella teoría del conocimiento relativista por antonomasia, que niega la existencia de leyes generales.

dada por él, es posible un conocimiento metódico, progresivo, aunque siempre relativo.¹⁷ En ello se basa la exactitud de la ciencia que siempre tiene por hipótesis un determinado límite de la consideración y precisamente por ello, hace posible afirmar sus resultados en medio de la infinitud de las relaciones del tiempo y del espacio. Los conceptos fundamentales y métodos de las ciencias, deben, por tal motivo, ser reformados de tal manera, que dejen abierto un desarrollo ilimitado y, con ello, abarquen el proceso del conocimiento en su continuidad indefinida; pero, puesto que solamente son capaces las determinaciones cuantitativas de los fenómenos para tal rigurosa limitación de lo indeterminado, se obtiene la conclusión de que deben ser expresadas las cualidades, tanto como posible, en determinaciones cuantitativas y sustituidas las mismas cualidades sensoriales por cualidades físicas definidas cuantitativamente (tonos por vibraciones, etc.). Dentro del marco de las cantidades se origina especialmente la referencia de las desuniformidades y complicaciones de los fenómenos a sencillos factores legalmente uniformes. Sobre esta reducción reposa también toda posibilidad de trazar constructivamente las formas fundamentales del acontecer natural con independencia del dato llamado comúnmente empírico; y no sólo, por decirlo así, de leerlas de los fenómenos; pues sólo de esta manera se llegan a anticipar las leyes de la naturaleza en cierto modo; por lo cual, se alcanza una comprensión real de la naturaleza en vez de observaciones sin sentido del curso de los hechos. Esta particularidad del conocimiento científico, se ha afir-

mado ante todo profunda y comprensivamente en la nueva fundamentación de la mecánica por Galileo. Desde entonces está a la base de todas las ciencias exactas y constituye el fundamento esencial de su extraordinaria evidencia.

§ 6. LA UNIDAD DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y SU LÍMITE. PROBLEMAS TRASCENDENTES

Se pregunta ahora si se ha logrado ya en general con la unidad ganada del método del conocimiento científico la buscada unidad del conocimiento en general. Dentro de una falta de comprensión permanecen quienes afirman que su unidad no puede sostenerse, en atención al abismo que media entre los dos territorios de lo físico y lo psíquico.¹⁸ Bajo la consideración física cae todo lo que aparece,¹⁹ psíquico es solamente el aparecer mismo.²⁰ Sin embargo, solamente en tanto se hace del fenómeno psíquico una apariencia de algo externo (lo físico), se origina la opinión de una duplicidad de los fenómenos y, por lo tanto, del conocimiento.²¹ De otra manera expresado: lo que siempre es objeto para la conciencia hay que investigarlo científicamente en una relación y según un método. Inasequible permanece a este método solamente la conciencia misma (el aparecer). Pues la conciencia no es además un objeto especial por investigar al lado

¹⁸ Es habitual para muchos investigadores escindir la realidad en dos grandes grupos de fenómenos: los físicos o externos y psíquicos o internos.

¹⁹ Es decir, lo que se supone que se produce independiente de toda conciencia.

²⁰ Esto es, lo que se supone que se da en la conciencia como una reproducción o copia de lo externo, de lo físico.

²¹ Sobre esta base se pretende justificar la división tradicional de las ciencias: las ciencias físicas o naturales y las ciencias psíquicas o del espíritu.

¹⁷ Esto quiere decir que todo conocimiento se inaugura con un planteamiento de la cuestión que fija (determina) los puntos de vista más generales del resultado. El lector puede comprobar en cualquier problema científico cómo se determinan las condiciones que tiene que cumplir la solución.

de los otros objetos de la conciencia. Tan sólo cuando se convierte la conciencia, para quien algo es objeto, en un objeto por sí, se origina la apariencia de una doble objetividad. Lo dado es solamente la duplicidad del conocer, la doble dirección, por decirlo así, del camino del conocimiento, que de un lado, parte de las apariencias y se reduce a objetos, y del otro, aquel así conocido objeto se vuelve a referir a las apariencias por las cuales fue posible conocerlo (compárense los §§ 41 y 42).²² El verdadero y último límite del conocimiento científico radica más bien en que el objeto es en el conocimiento siempre determinable en forma relativa, mientras, sin embargo, no puede prescindirse de pensar su absoluta determinación como tarea. Pues la unidad e identidad en la que el objeto es pensado, es simplemente exigida aunque se alcanza siempre y solamente de una manera condicionada y relativa en el conocimiento. Si reposa la seguridad del conocimiento científico en su renuncia a lo absoluto y, por ello, reco-

noce su limitación fundamental gracias a que siempre implica ciertas relaciones, entonces encuentra, al mismo tiempo, su fin insuperable en que la pregunta acerca de lo incondicionado no puede negarla ni constatarla suficientemente en su propia esfera.²³

§ 7. LA REALIDAD DEL CONOCIMIENTO. PROBLEMAS TRASCENDENTES

Solamente hay un camino para ganar una posición segura frente a estas últimas preguntas, cuya solución rebasa el conocimiento de las ciencias, a saber: la de la comprensión del conocimiento consigo mismo acerca de su propia ley última. La expresión general para el problema del conocimiento en el concepto de objeto. En tanto se suponga que el objeto es algo "en sí" independiente de toda relación con el conocimiento y, sin embargo, apto para el propio conocimiento, no es posible obtener acerca de la última relación entre conocimiento y objeto una solución satisfactoria. Esta originaria ausencia de relación entre conocimiento y objeto es en sí también incomprensible. El objeto es objeto del conocimiento; designa tan sólo el problema que el conocimiento mismo se propone. Por lo tanto, solamente puede ser decidida su última relación con el objeto, partiendo de él mismo y sus leyes propias. Si es el objeto, por decirlo así, la incógnita (x) de la ecuación del conocimiento, es preciso hacer comprender el sentido de esta incógnita partiendo de la estructura de la ecuación (del conocimiento) en relación con los factores conocidos de ella (nuestros factores fundamentales) y, al mismo tiempo, es necesario obtener de ahí cómo y en qué medida es posible la solución de este problema del conocimiento. Pero esto es la idea del método trascendental o crí-

²² Supóngase que se tiene la representación de algo, tal vez de una piedra que cae. Cualquier investigador ante tal fenómeno parte de su vivencia psíquica. He aquí que un físico interpreta el hecho: declara que el objeto tardará en caer 13 segundos en virtud del espacio que tiene que desplazarse, la aceleración con que se mueve, etc. El psicólogo también puede investigar desde su punto de vista el mismo fenómeno. Lo que el físico denominó dentro de su sistema concepcional de verdades, un hecho de movimiento uniformemente acelerado, el psicólogo llama una percepción compleja sostenida quizás por atención espontánea. Aquél interpretó el fenómeno en relación con el objeto de la física, éste en relación con el sujeto. Pero ambos interpretan el mismo fenómeno, que, evidentemente, es de una sola naturaleza; lo que varía es el camino de la investigación que, por un lado, puede ir a la objetividad, y, por otro, pretende fijar las relaciones del hecho con respecto a la mera subjetividad.

²³ Compárense los párrafos 22 y 23.

tico de la filosofía. Este método no se dirige a extender nuestro conocimiento de los objetos más allá de los límites propuestos a la ciencia por su método propio, aunque ciertamente esclarece estos límites por reflexión acerca de la ley fundamental del conocimiento, según la cual, solamente se puede decir acerca de la clase y límite de su objetividad.²⁴ Este método va más allá del conocimiento dirigido en forma inmediata a los objetos (experiencia); por lo tanto, según su punto de vista, supera esta referencia a los objetos concretos,²⁵ ya que, por decirlo así, ocupa un firme lugar desde donde de antemano puede orientarse acerca de la total dirección del camino de este conocimiento y su posible fin; en cambio, no inaugura un conocimiento especial de algún objeto más allá de los límites de la experiencia, es decir, es trascendental no trascendente. El método trascendental no permanece limitado al exclusivo territorio del conocimiento teórico; sino precisamente favorece la delimitación segura de éste, frente a otros territorios no homogéneos a él, pero, sin embargo, con ellos necesariamente relacionado y sometido a las mismas y últimas leyes, ante todo, a la ley fundamental de la legalidad. De esto se origina una pluralidad de problemas y ciencias filosóficas.²⁶

²⁴ La filosofía crítica no disputa con las ciencias particulares acerca de sus resultados, ni pretende enriquecer el acervo de sus investigaciones concretas; su tarea es diversa, más fundamental; pretende indagar las condiciones de todo conocimiento; busca el centro del conocimiento, por decirlo así, nunca la periferia como se señala en el párrafo primero.

²⁵ En esto radica la diferencia entre filosofía y ciencia particular. Esta última se dirige a la diversidad de los fenómenos (físicos, químicos, etc.). La filosofía, en cambio, a las condiciones en general del conocimiento de estos fenómenos.

²⁶ Los territorios aquí aludidos son la moralidad, el arte, la religión, que el autor pasa a considerar.

§ 8. LOS TEMAS ESPECIALES DE LA FILOSOFÍA

La primera y fundamental disciplina es la ciencia de las leyes fundamentales de la verdad del conocimiento teórico (no sólo en sentido formal): lógica o crítica del conocimiento. Esta ciencia tiene su fundamento concreto en los hechos de la ciencia, ante todo de la ciencia natural. Mientras ésta como teoría de los fenómenos expone las experiencias en relaciones unitarias bajo leyes, tiene aquélla, como teoría de este mismo conocimiento, que presentar la constitución legal según la cual es posible en general una ciencia de los fenómenos.

Pero hay también un conocimiento práctico, no de lo que es, sino de lo que debe ser. En tanto éste reposa en un fundamento legal propio y distinto del conocimiento teórico, necesita de una filosofía que muestre ésta su legalidad, la derive y ponga en relación con el propio conocimiento teórico. Ocupa el segundo lugar entre las disciplinas filosóficas fundamentales y recibe el nombre de *ética o filosofía práctica*.

Una tercera manera de formación objetiva y distinta tanto de la teórica, como de la práctica, es la de la fantasía creadora artística. Su legalidad en relación con la del conocer teórico y la del práctico, la investiga la estética filosófica.

En estas tres disciplinas, que se corresponden y, por decirlo así, se relacionan íntimamente, se encuentra cerrado el fundamento filosófico de eso que se puede denominar comprensivamente cultura humana. Como algo propio, en cierta manera más elevada, se opone a ellos la religión. La filosofía no puede omitir también de someterla a un análisis y preguntar acerca de su origen y de su fundamento y, en especial, de ponerla en relación con las otras tres direcciones fundamentales de la cultura. En eso consiste el tema de la filosofía de la religión.

Finalmente exige aun otra propia consideración la subjetividad de la conciencia misma como tal, a diferencia de todo conocimiento objetivo, real o supuesto. Aunque se comprueba (compárese el § 6), que esta consideración no tiene que mostrar fundamentos legales, por modo absoluto independientes, sino significa, por decirlo así, solamente la reflexión sobre aquella objetiva manera de formación y el engranaje múltiple de ésta en cada vivencia del individuo, reclama, sin embargo, el hecho de esta reflexión y engranaje, reconocimiento expreso y un esclarecimiento científico en una manera propia de discusión filosófica que llamamos psicología. Con ella se termina la filosofía crítica. No constituye el supuesto de las disciplinas filosó-

ficas precitadas, sino más bien las toma a ellas por supuesto. La legislación de formación objetiva de cada clase pretende también el carácter de la pura objetividad; tan sólo viene en segundo lugar la consideración de cómo se presenta tal formación en la vivencia inmediata del sujeto.²⁷

²⁷ La filosofía crítica también admite la posibilidad de otra ciencia fundamental, a saber: *la filosofía de la historia*. Su propósito esencial radica en averiguar el sentido de la cultura humana si es que lo tiene. ¿Cuál es el destino en la historia universal de los valores dignos de ser exaltados por el hombre? ¿Hay progreso, en suma, de la cultura? He ahí el tema capital de esta rama de la filosofía.

CAPÍTULO SEGUNDO

ELEMENTOS DE LÓGICA

A. TEORÍAS FUNDAMENTALES DEL CONCEPTO, JUICIO, CONCLUSIÓN, PRUEBA

§ 9. FORMA FUNDAMENTAL DEL CONCEPTO Y JUICIO

$$\left. \begin{array}{l} x_1 \\ x_2 \\ \vdots \end{array} \right\} a,$$

Conocimiento es concepto y juicio de lo que se llama el objeto. Ambos tienen su raíz en la “unidad sintética”. Concepto significa una unidad de la consideración que existe para una pluralidad de objetos por considerar. Por tal motivo, una unidad de lo múltiple; el punto de vista idéntico desde el cual se pueden considerar los objetos, diferentes por lo demás, en otros aspectos; es decir, unidad sintética.¹ Esta fijación de lo uno en lo múltiple, de lo idéntico en lo no idéntico, es en general la raíz de todo conocimiento. Por tal motivo, se determina la indeterminada x dada como esto y aquello, por ejemplo, a . Como esquema del concepto puede servir este símbolo:

que dice: una multiplicidad dada, como tal diferenciable, pero según su contenido aun indeterminada llega a ser determinada como algo idéntico $= a$. Aquí representa la serie $x_1, x_2, \dots$ la extensión; a , como el punto de la identidad, el contenido del concepto primitivo. A la comunidad de la relación de x_1, x_2 a una y la misma a corresponde la generalidad del concepto, a la limitación de la consideración de la x por el punto de vista elegido, la abstracción. Lo mismo representa el propio esquema al juicio en su forma más simple o el sentido de la predicación x es a . Lo múltiple $= x$ representa el sujeto como esto de lo que se juzga; el punto de vista bajo el cual se le considera, el a , el predicado del juicio o esto de lo que el sujeto es juzgado (lo que se afirma de él); la relación entre ambos, la cópula. El originario sentido del juicio no es así, pues, equiparación o identificación con los conceptos dados de antemano del sujeto y del predicado, sino determinación de lo indeterminado como esto o aquello; como la primera adquisición de un contenido de pensamiento idéntico a , o la originaria formación conceptual. Concepto y juicio coinciden, según esto, en su forma original, de modo que el concepto significa el punto

¹ Por diferentes que sean los libros que tal vez se encuentren en aquel estante, se puede considerar a todos, libros por igual; este punto de vista para considerarlos es lo idéntico a que se refiere el texto, al definir el concepto. Ciertamente que unos libros son grandes, otros pequeños, éstos azules, aquéllos verdes, etc. Con todo, se les puede considerar a todos desde un mismo punto de vista, a saber: conjunto de pliegos de papel, escritos, cosidos y encuadernados, etc. Pues bien; el significado de esta serie de cualidades comunes a estos objetos, es el concepto libro. Puede comprenderse ya por qué es lo idéntico en lo no idéntico, lo uno en lo múltiple.

de vista del juzgar, el juicio la consideración practicada desde tal punto de vista. El concepto es siempre un predicado de posibles juicios (Kant).

§ 10. LA MATERIA DEL CONOCIMIENTO

Si el concepto significa en su forma más originaria la noción para determinar algo indeterminado, se sigue, que el concepto siempre se refiere a algo que no es concepto, sino que debe ser traído a concepto, a algo dado $= x$, como materia del conocimiento, a diferencia de la forma conceptual de ésta. Pero la materia no hay que entenderla negativamente tan sólo como lo indeterminado, apenas en el concepto por determinar, sino al mismo tiempo positivamente como lo determinable o como la dada posibilidad de determinación que realiza el concepto en ella. Si consiste la determinación conceptual en la posición de una unidad en la multiplicidad, de una identidad en la diversidad, entonces hay que pensar la materia del conocimiento como múltiple, como los elementos divisibles y separables, por decirlo así, puntos o átomos de lo dado, esto es, sensaciones. Las sensaciones, sin embargo, no están aisladas simplemente; siempre son aptas para enlaces en representaciones. Las clases más originarias del enlace y al mismo tiempo de la separabilidad de las sensaciones, por tal motivo, las formas de la representación más originarias son tiempo y espacio y, en verdad, la representación temporal es fundamentalmente la posibilidad de la separación de los contenidos elementales sensibles, la representación del espacio, la posibilidad de su reunión en una figura (forma) de la representación. Hay, representación según eso, que definir la representación como la combinabilidad (trabazón) espacio temporal de las sensaciones; por tal motivo, la sensación, no es solamente como lo úl-

timo particular de la representación, sino, en atención, a esto, como lo dado siempre aquí y ahora o lo que hace determinable al punto temporal espacial. En sensación y representación está preformado el concepto, pero todavía no contenido. La función conceptual es radicalmente distinta de la aportación que la sensibilidad suministra al conocimiento. En el grado de la sensibilidad² es pensado el contenido para la conciencia simplemente como presente; sólo por el concepto es posible una relación de lo actual con lo no actual, una representación de inactualidad (no presencia) por actualidad (presencia). Pero precisamente sobre ello reposa también toda determinada conciencia de las relaciones temporales y espaciales como también de los contenidos cuantitativos de las sensaciones. Lo dado de la sensibilidad es, por lo tanto, abstracción hecha de su determinación en concepto, de hecho solamente una x determinable como esto y aquello, ahora y cuando, aquí y allá; pero, por sí, ni en contenido ni en tiempo y espacio determinado. Forma y materia del conocimiento, por tal motivo, permanecen referidas una a otra. Sobre esta relación recíproca del factor sensible y conceptual, relación recíproca inanulable en los límites de la experiencia, reposa que el conocimiento debe ser pensado como proceso y en verdad como proceso nunca acabado.³

² El conocimiento se puede clasificar en fases en virtud de su ley progresiva. A la primera fase le llama Natorp el grado de lo sensible. De allí progresa en su tarea infinita a otras formas o modalidades.

³ He aquí una diferencia fundamental entre la teoría dialéctica de la ciencia y la lógica tradicional. Mientras ésta considera el conocimiento y la experiencia como algo acabado y dado respectivamente, aquélla como lo han hecho ver Cohen y Natorp, entre otros, sostiene que experiencia y conocimiento deben ser considerados como un proceso, como fases de un tránsito interminable.

§ 11. FORMAS COMPLEJAS DE LOS JUICIOS

De la forma fundamental del juicio se dejan derivar fácilmente las clases de juicios distinguidas tradicionalmente en la lógica. Del esquema fundamental y simple del juicio (véase § 9):

$$\left. \begin{array}{l} x_1 \\ x_2 \\ \vdots \end{array} \right\} a,$$

se obtiene el juicio sintético según la concepción habitual, en tanto los mismos datos $x_1, x_2, \dots$ sucesivamente se determinan por una serie de notas (caracteres) $a b c \dots$ y estas distintas determinaciones después, en un nuevo acto del juicio se reducen a unidad. Así surge el esquema:

$$\left. \begin{array}{l} x_{(a\dots)} \\ x_{(b\dots)} \\ \vdots \end{array} \right\} x_{(ab\dots)}$$

El concepto así originado y caracterizado por una serie, más correctamente dicho, por una complexión de determinaciones (notas), se llama concepto complejo (proceder de la síntesis de contenido).

Por reversión del juicio sintético, es decir, por escisión de un complejo de notas en los caracteres particulares, se origina el llamado juicio analítico.⁴ Esquema:

$$x_{(ab\dots)} \left\{ \begin{array}{l} x_{(a\dots)} \\ x_{(b\dots)} \\ \vdots \end{array} \right.$$

⁴ Los juicios analíticos y sintéticos son relativos. Esto quiere decir que todo juicio sintético lo es en relación con un analítico y viceversa. Los juicios: el hombre es un animal ($x_{(a\dots)}$), el hombre es falible ($x_{(b\dots)}$), el hom-

bre es determinado, en cambio, por la misma nota, por ejemplo, a una y otra incógnitas se origina por reunión de estos distintos juicios en uno nuevo, la forma fundamental y simple del juicio de subsumción.⁵

$$\left. \begin{array}{l} x_{(a\dots)} \\ y_{(a\dots)} \end{array} \right\} (x, y)_{a\dots}$$

Por tanto esto expresa un compendio o resumen de la extensión como la complexión uno tal del contenido (síntesis de extensión). Frente a él está la parte de extensión como allá estaba la parte de contenido. Por combinación del juicio de subsumción con el sintético, surgen las formas complejas de la subsumción bajo los conceptos más generales, por ejemplo:

bre es racional, etc., son analíticos respecto al sintético que se puede originar de ellos, a saber: el hombre es un animal racional y falible ($x_{(a b c)}$).

⁵ Lo mismo puede decirse en lo que concierne a la relatividad del juicio de subsumción y del subsumido. Los juicios: la física es una ciencia inductiva $x_{(a\dots)}$, la química es una ciencia inductiva $y_{(a\dots)}$, la biología es una ciencia inductiva $z_{(a\dots)}$, son subsumidos respecto al siguiente juicio de subsumción: la física, la química y la biología son ciencias inductivas. Kant (Crítica de la razón pura) concibe del siguiente modo estos juicios. Analíticos (juicios meramente explicativos) son aquéllos cuyo predicado P pertenece al sujeto S ; es decir, que el predicado en su totalidad está contenido ya de una manera implícita en el sujeto; por ejemplo, todos los cuerpos (sustancias extensas e impenetrables) son extensos. Juicios sintéticos (que aumentan el conocimiento) son aquéllos cuyo predicado P no está contenido ni implícita ni explícitamente en el sujeto S , si bien tal predicado se encuentra en relación con el sujeto; por ejemplo, todos los cuerpos (sustancias extensas e impenetrables) son pesados. La cualidad de pesantez, dice Kant, no está contenida en la noción de cuerpo, aunque le corresponda como carácter.

$$\begin{array}{l}
 \left. \begin{array}{l} x \text{ (abc)} \\ y \text{ (abd)} \\ z \text{ (acd)} \end{array} \right\} (x, y, z) \text{ }^6 \left. \begin{array}{l} x \text{ (abc)} \\ z \text{ (acd)} \end{array} \right\} (x, z) \text{ }^8 \\
 \left. \begin{array}{l} x \text{ (abc)} \\ y \text{ (abd)} \end{array} \right\} (x, y) \text{ }^7 \left. \begin{array}{l} y \text{ (abd)} \\ z \text{ (acd)} \end{array} \right\} (y, z) \text{ }^9
 \end{array}$$

Aquí representa la serie $x, y, z, \dots$ la extensión, la serie a, b, c , el contenido del concepto complejo. Por lo tanto, son representables al mismo tiempo todas las relaciones de contenido y extensión en la simbólica de estas formas. De esto, y en verdad, fundamentalmente, de estas relaciones de subsumción de los conceptos, se comprende la significación de conceptos sub, supra, co-ordinados, idénticos, recíprocos, disyuntivos, incompatibles, etc.;¹⁰ lo mismo

⁶ Sirvan de ejemplo como en las notas inmediato-posteriores los siguientes juicios: la económica es una ciencia cultural, real e inductiva ($x(a b c)$). La filología es una ciencia cultural, real y genética ($y(a b d)$). La pedagogía es una ciencia cultural, inductiva y genética ($z(a c d)$). La económica, la filología y la pedagogía son ciencias culturales (x y z) a

⁷ La económica es una ciencia cultural, real e inductiva ($x(a b c)$). La filología es una ciencia cultural, real y genética ($x(a b d)$). La económica y la filología son ciencias culturales y reales (x, y) ab

⁸ La económica es una ciencia real, cultural e inductiva ($x(a b c)$). La pedagogía es una ciencia cultural, inductiva y genética ($z(a c d)$). La económica y la pedagogía son ciencias culturales e inductivas (x, z) ac

⁹ La filología es una ciencia cultural, real y genética ($y(a b d)$). La pedagogía es una ciencia cultural, inductiva y genética ($z(a c d)$). La filología y la pedagogía son ciencias culturales y genéticas (x, z) ad

¹⁰ En la lógica tradicional se llama género al concepto supraordenado, es decir, aquél de mayor extensión y me-

que la división de los conceptos según clases y especies como las reglas de definición, es decir, la teoría fundamental de la lógica de la "escuela" acerca del concepto (véase especialmente Ueberweg-Mayer, *System der Logik*).¹¹

§ 12. LA CANTIDAD DEL JUICIO Y LA SÍNTESIS CUANTITATIVA

De la función básica de la unidad sintética se deja comprender el

nor contenido respecto a otros. Estos últimos se llaman especies (en la terminología del autor, subordinados). Así, el concepto "polígono" es supraordenado respecto a triángulo, cuadrilátero, pentágono, etc., que son especies o conceptos subordinados respecto de aquél. Por otra parte, las especies triángulo, cuadrilátero, pentágono, etc., son conceptos coordinados:

$$\text{Polígono} \left\{ \begin{array}{l} \text{Triángulo} \\ \text{Cuadrilátero} \\ \text{Pentágono} \end{array} \right\} \left\{ \begin{array}{l} \text{Acutángulo} \\ \text{Obtusángulo} \\ \text{Rectángulo} \end{array} \right.$$

Como ejemplo de conceptos idénticos citemos los términos sinónimos asno y burro; como recíprocos: padre e hijo; como disyuntivos: rubio o moreno, ni rojo ni negro; en fin, conceptos incompatibles: alto - bajo, verdadero - falso, etc.

¹¹ La división es la operación lógica por medio de la cual se distinguen las diferentes especies o conceptos subordinados contenidos en el género. Esta distinción se logra tomando como base un carácter o nota del concepto por dividir que recibe el nombre de principio de división. El concepto triángulo puede ser dividido si se toma como principio de división la nota significativa ángulo. Desde este punto de vista se dice que los triángulos son, acutángulos, obtusángulos o rectángulos.

La definición es otra operación lógica por medio de la cual se explicitan las notas esenciales de un concepto, lo que él es. La lógica actual distingue tres clases de definiciones:

- a) la tradicional,
- b) la genética,
- c) la dialéctica.

sentido de la cantidad y la cualidad del juicio. Unidad sintética es unidad de una multiplicidad que se concibe o determina sobre la base de un punto de vista. Lo múltiple simplemente pensado como tal, ofrece una pluralidad. Esta supone la unidad en el sentido de la particularidad, pues significa la posición repetida de uno y uno y así sucesivamente. Pero esta serie continuada de posiciones en sí indeterminada, exige, según la naturaleza de la unidad sintética como unidad de la determinación, un remate en una nueva unidad. Así surge como tercera forma cuantitativa y conceptuadora la totalidad o suma, que encierra las múltiples unidades en una totalidad. A estos tres grados de síntesis cuantitativa (particularidad, pluralidad, totalidad en el sentido de la suma), corresponden las tres clases de juicios: juicio singular, plural y universal (más correctamente, aditivo).

Este proceder legal de la síntesis cuantitativa ha recibido una expresión propiamente científica en el número, que reposa sobre estos mismos tres momentos: la posición del numéricamente uno; la posible e ilimitada progresión de uno a otro, es decir, la indeterminada pluralidad, y la cantidad total o determinada pluralidad. Ahora bien, como el proce-

La primera, llamada también definición por género y por diferencia específica, consiste en caracterizar un concepto buscando su género próximo, es decir, su concepto supraordenado y su diferencia específica o sea los caracteres que lo distinguen de sus conceptos coordinados. Cuando se afirma que el triángulo (concepto por definir) es un polígono (género próximo de tres lados (diferencia específica), se ha aplicado tal definición. La definición genética es aquella que caracteriza un concepto señalando su origen, esto es, la ley de su formación. Ejemplo: la esfera es un cuerpo generado por un semicírculo que gira sobre su diámetro. La definición dialéctica es aquella que define en función de conceptos coordinados, Ej.: el concepto es un predicado de posibles juicios.

der del número, de poner un quantum por reducción de muchas unidades en una pluralidad, enraiza en la función básica de la unidad sintética y en rigor tan sólo ésta misma se expresa atendiendo a la cantidad (es decir, a la multiplicidad por reducir o sintetizar en ella), se comprende que el método matemático es siempre, por lo tanto, uno de los métodos fundamentales del conocimiento. Esto encuentra especialmente su expresión en la infinitud y en la infinita divisibilidad del número. Pero se origina de esta derivación también la cantidad discreta, es decir la imposibilidad de pensar por ésta el proceso de quantum a quantum en una relación ininterrumpida; pues el tránsito se sigue así hasta lo infinito solamente por una suma de unidades que de nuevo encierran en sí una pluralidad, por lo tanto, en forma discontinua.

§ 13. LA CUALIDAD DEL JUICIO Y LA SÍNTESIS CUALITATIVA

Así como la cantidad se funda en la propiedad de la unidad sintética de unificar una multiplicidad, la cualidad se basa en la unidad de esta multiplicidad originada en otro procedimiento sintético de la conciencia. La expresión inmediata para la unidad de la síntesis, según su significación cualitativa, es la identidad.¹² Por tal motivo, es la identidad principio del juzgar en general, no simplemente del analítico. Frente a ella está la diversidad. Ambas se comportan en el terreno de la cualidad como unidad y pluralidad en el de la cantidad. A es con B idéntico, esto es, A y B son una misma cosa; A es distinto de B: son dos cosas diferentes. Esto se expresa también en los juicios: A es B, A no es B. Pero como en la cantidad la reunión de

¹² La identidad es una manera de relacionar de la conciencia en virtud de la cual se determina un objeto tomando en cuenta una nota común de otros.

una pluralidad en una nueva unidad cuantitativa origina la totalidad sumativa, así aparece en el terreno de la cualidad, la reunión de lo diverso (es decir, cualitativa pluralidad) en una nueva unidad cualitativa una nueva categoría lógica que funda la unidad de las diferentes clases en la especie (de las diferentes especies en el género); así comprende la especie triángulo no sólo cuantitativamente todos los triángulos, sino también cualitativamente todas las clases o especies de triángulos que hay. Sobre los tres grados de la síntesis cualitativa se funda el procedimiento de la definición por género y diferencia específica.¹³ También se comprende de las leyes de la síntesis cualitativa la significación de las proposiciones contrarias y contradictorias.¹⁴

Así como la síntesis cuantitativa, también la cualitativa puede concebir no sólo alguna pluralidad dada sino una infinitud de diversidades en una unidad. Pero esto no consiste como en la simplemente cuantitativa en la concepción periférica, externa, sino en la reunión central interna en lo infinito. Ella es unidad de comprensión no de simple composición.¹⁵ Es pensada como fuente u origen donde la pluralidad de las diferencias cualitativas se crea de nuevo inagotablemente; pero esta propiedad de la síntesis cualitativa encuentra su expresión a causa de la necesaria correspondencia entre cualidad y cantidad también en el terreno del número, a saber, en la continuidad. Por tanto, ésta no enraiza solamente en la cantidad sino en la relación recíproca de la síntesis cualitativa y cuantitativa; pero se extiende a cau-

sa de la necesidad de esta relación recíproca a la cantidad en general, por tanto, también al número como expresión general de ella.¹⁶

§ 14. FORMAS FUNDAMENTALES DE LA CONCLUSIÓN

a) LA CONCLUSIÓN INMEDIATA

En las relaciones cualitativas y cuantitativas de los juicios se fundan las reglas generales de la derivación de nuevos juicios partiendo de otros dados, es decir, de las reglas de la inferencia. Y en verdad se denominan conclusiones inmediatas aquellas que de un juicio dado se deriva uno nuevo; mediatas, en

¹⁶ Se admite en lógica que todos los juicios tienen cuatro dimensiones o caracteres muy generales: cantidad, cualidad, relación y modalidad. Los juicios son:

1. Por su cantidad:
 - a) universales (todos los hombres son libres)
 - b) particulares (algunas ciencias son inductivas)
 - c) individuales (Platón fue filósofo).
2. Por su cualidad:
 - a) positivos (las religiones son hechos históricos)
 - b) negativos (la verdad no es la copia de la realidad)
 - c) infinitos (los gases son incoloros).
3. Por su relación:
 - a) categóricos (el hombre es un animal bípedo)
 - b) hipotéticos (si la ciencia es cultura hay que fomentarla)
 - c) disyuntivos (la historiografía es ciencia o arte).
4. Por su modalidad:
 - a) problemáticos (tal vez llueva hoy)
 - b) asertóricos (Hitler fue canciller)
 - c) apodícticos (la guerra necesariamente vendrá)

¹³ Compárese la idea de la definición expuesta en la última nota del párrafo 11.

¹⁴ Natorp alude aquí al esquema lógico que indica los modos de oposición contradictorios y contrarios y que en el párrafo siguiente explica.

¹⁵ Es decir, se refiere al contenido no a la extensión del concepto determinado en el juicio.

El juicio: "algunas morales son reprobables", es, por su cantidad particular, por su cualidad, positivo, por su relación, categórico y por su modalidad, asertórico.

cambio, aquellas en que el juicio nuevo se origina de dos o más juicios dados. En la formulación de las reglas de la conclusión se toma en cuenta (para fundar las maneras correctas de concluir), si los juicios comparados son según la cantidad generales o particulares, según la cualidad, afirmativos o negativos. Se dan así las cuatro clases de juicios: universal afirmativo (*a*), universal negativo (*e*), particular afirmativo (*i*), y particular negativo (*o*). De éstos se encuentran en relación contradictoria:

1. El universal afirmativo con el particular negativo (*a...o*).

2. El universal negativo con el particular afirmativo (*e...i*); es decir, con la posición de uno es siempre suprimido el otro, con la supresión de uno es siempre puesto el otro, *tertium non datur*.¹⁷

3. El universal afirmativo con el universal negativo (*a...e*), están en relación de oposiciones contrarias, es decir, con la posición de uno se suprime el otro, pero no con la supresión de uno se pone el otro, *tertium datur*.¹⁸

¹⁷ La lógica tradicional presenta el siguiente esquema en donde consigna la teoría de las deducciones inmediatas:



Ej.: si todo hombre es veraz (*a*) no puede ser verdadero que algunos hombres no lo sean (*o*). Si algunos hombres son falibles (*i*) no es verdad que ningún hombre sea falible (*e*).

¹⁸ Si todos los hombres son falibles (*a*), es falso que ningún hombre lo sea (*e*) y viceversa. Pero la falsedad de un juicio no implica la verdad de su contrario. Puede ser falso que todos los hombres sean justos (*a*), sin que sea verdad que ningún hombre lo sea (*e*);

4. El particular afirmativo con el particular negativo (*i...o*), están en una relación de subcontrarios, esto es, con la supresión de uno se pone el otro; pero no con la posición de uno se suprime el otro.¹⁹ De estas relaciones se origina una primera forma de las conclusiones inmediatas: la conclusión por oposición, en donde el sujeto del juicio dado se repite como sujeto en la conclusión; y el predicado, como predicado (pero con cambio de cualidad). Pero si se cambia el papel de los conceptos sujeto y predicado del juicio dado en la conclusión, se origina la conclusión por conversión. Formas concluyentes de la conversión son:

1. De un universal afirmativo a un particular afirmativo (*a...i*)

2. De un particular afirmativo a un particular afirmativo (*i...i*)

3. De un general negativo a un general negativo (*e...e*);

mientras que en el particular negativo la conversión no conduce a ningún resultado.²⁰ La conclusión por contraposición se origina cuando además de los conceptos positivos del juicio dado también los opuestos negativos se toman en cuenta. Caso principal (*a...e*), por ejemplo: todos los hombres son mortales; luego lo que no es mortal no es hombre.²¹

pues puede haber hombres falibles sin que todos lo sean.

¹⁹ Es decir, si es falso que algunas personas son veraces (*i*), es verdadero que algunas personas no son veraces (*o*); pero si es verdadero que algunas personas son veraces (*i*), no es falso que algunas no lo sean.

²⁰ Sirva como un ejemplo de conversión (*a...i*) el siguiente: todos los triángulos son polígonos (*a*); luego algunos polígonos son triángulos (*i*). El cuadro general de estas conclusiones inmediatas válidas aparece en la nota siguiente.

²¹ Las conclusiones inmediatas válidas que la mayor parte de los tratados de lógica consignan, son los siguientes:

1. Raciocinios inmediatos con juicios de distinta cantidad (de subalternación)

§ 15. b) EL SILOGISMO

Las clases de inferencias mediatas son:

- 1o. el silogismo
- 2o. la inducción
- 3o. la inferencia por analogía.

El silogismo infiere de lo general a lo particular; la inducción, de lo particular a lo general, y la analogía, de lo particular a lo particular.

Para el silogismo simple, es decir, para aquel que de dos juicios dados (premisas) deriva uno nuevo (conclusión), se exige:

- a) $S a P$, luego $S i P$
- b) $S e P$, luego $S o P$.
2. Raciocinios inmediatos con juicios de distinta cualidad (de oposición)
 - Verdadero $S a P$, luego falso $S e P$ y $S o P$.
 - Verdadero $S e P$, luego falso $S a P$ y $S i P$.
 - Verdadero $S i P$, luego falso $S e P$.
 - Verdadero $S o P$, luego falso $S a P$.
3. Raciocinios inmediatos con juicios de distinta modalidad.
 - a) del juicio apodíctico se puede inferir el asertórico y el problemático.
 - b) del asertórico tan sólo el problemático; pero nunca viceversa.
4. Raciocinios inmediatos con juicios de distinta relación.
 - a) como en los anteriores de una manera general se puede ir del categórico al hipotético y al disyuntivo.
5. Raciocinio por conversión:
 - a) por conversión simple, es decir, sin cambio de cantidad
 - aa) De $S a P$ a $P a S$, solo cuando se trata de definiciones por género y especie
 - bb) de $S i P$ a $P i S$
 - cc) de $S e P$ a $P e S$.
 - b) por conversión por accidente, es decir, con cambio de cantidad. Caso único: de $S a P$ a $P i S$.
6. Raciocinios inmediatos por contraposición
 - a) de $S e P$ a $P i S$
 - b) de $S o P$ a $P i S$
 - c) de $S a P$ a $P e S$

1o. que en una premisa (propositio maior, premisa mayor) aparezca el predicado de la conclusión y en la otra (propositio minor, premisa menor) el sujeto de la misma conclusión.

2o. que el otro concepto sea el mismo en ambas premisas. Puesto que por éste el enlace es posible en los dos conceptos de la conclusión, se le llama término medio (terminus medius). Si se designan con S y P sujeto y predicado de la conclusión, y con M el término medio, entonces es preciso que contenga la premisa mayor los conceptos P y M , y la premisa menor los conceptos S y M . Los tres conceptos P , S y M se llaman elementos o términos del silogismo. Según el lugar que ocupan en ambas premisas como sujeto o predicado se diferencian cuatro figuras silogísticas. Son posibles las cuatro posiciones siguientes:

I	II	III	IV
M.P	P.M	M.P	P.M
S.M	S.M	M.S	M.S
S.P	S.P	S.P	S.P

Dentro de cada figura se llega a una conclusión diversa según que las premisas tengan una u otra de las cuatro formas a , e , i , o . Según esto habría dieciséis combinaciones (cuatro por cuatro) en cada figura. De estas, sin embargo, se suprimen muchas porque:

1o. de premisas solamente particulares y negativas como de una premisa mayor particular y una menor negativa, en ningún caso puede obtenerse una conclusión válida (por esto ya se suprimen ocho combinaciones posibles);

2o. dentro de las figuras particulares se agregan otras limitaciones. De las conclusiones válidas las más importantes son de la primera figura las que se expresan en el verso mnemotécnico.

(primae) Bárbara, Celarent, Darii, Ferioque.

En el que siempre las tres vocales indican la cantidad y cualidad de

ambas premisas y de la conclusión. Entre estas, el primer modus es el más usado en la ciencia.

Todo *M.* es *P*
 Todo *S.* es *M*

Todo *S.* es *P.*

Este modo es la única forma del silogismo que llega a una conclusión afirmativa; mientras que los cuatro modos de la segunda figura:

Cesare, Camestres, Festino, Baroco (secundae),

solamente a negativos, y todos los seis modos de la tercera figura:

Darapti, Felapton, Disamis, Datisi, Bocardo, Fevison,

tan sólo a particulares; como los cinco modos de la cuarta figura tan poco usados, que concluyen en generales negativos, particulares afirmativos o particulares negativos.²²

§ 16. c) INDUCCIÓN E INFERENCIA POR ANALOGÍA

La inducción infiere de lo individual o particular a lo general. La justificación de esta inferencia no se apoya solamente en el fundamento subjetivo de la asociación, que nos permita esperar bajo semejantes condiciones, semejantes consecuencias, sino solamente en la reducción lógica de los casos particulares a la expresión de una ley; ésta da la pre-

misas mayor que aplicada a más y más casos especiales como premisas menores, lleva a las conclusiones cuya concordancia o desarmonía con hechos, sirven como clave de prueba para la verdad de la hipótesis (premisas mayor) presentada con antelación tan sólo como ensayo. Ciertamente que siempre permanece imperfecta esta verificación en los hechos; sin embargo, se revela con ello solamente aquel carácter de la infinitud al cual el conocimiento de experiencia se encuentra ligado. La inducción es un proceso imperfecto porque en general la experiencia tal cosa es. Ya en la llamada inducción perfecta, es decir, en aquella que sobre la base de una distribución exhaustiva de la extensión del concepto del que se predica en la conclusión un ser (carácter) general, no reposa la unidad del conocimiento universal en la simple suma de conocimientos particulares sino en la comprensión acerca del fundamento que trae por consecuencia el mismo ser en todos los casos posibles (véase la llamada 1, de este parágrafo).

Del mismo modo también la inducción imperfecta, es decir, la que concluye partiendo de un número limitado de casos para los que se llega a fijar un ser (carácter idéntico) a todos los semejantes, se justifica solamente en tanto puede ser sujeta una relación legal del ser incierto con el común de los casos pensados, sobre la base de las consideraciones generales. La inducción reposa, por lo tanto, siempre en el supuesto de una relación legal en general, supuesto que solamente después hay que verificar por la prueba de los hechos. Pero aquel supuesto tiene su última base en los axiomas generales de una posible experiencia, desde luego en la ley de la causalidad (§ 21). Estos axiomas, en cambio, no pueden ser probados por la inducción sino exigen otra clase de constatación (deducción trascendental).²³

²³ La fórmula general de la inducción es la siguiente:

²² La lógica general clasifica los silogismos teniendo en cuenta la relación de las premisas; así se originan las tres series de silogismos: categóricos, hipotéticos y disyuntivos. Natorp se ocupa aquí tan sólo de los categóricos, de los cuales solamente son concluyentes a los que alude el verso escolástico:

"Barbara, Celarent primae Darii Ferio-
 [que;

Cesare, Camestres, Festino, Baroco se-
 [cundae;

Tertia grande sonans recitat Darapti,
 [Felapton,

Disamis, Datisi, Bocardo, Ferison, Quar-
 [tae

Sunt Bamalip, Calemes, Dimatis, Fesa-
 [po, Fresison".

La conclusión por analogía va de lo particular no a lo general, sino a otro caso particular de la misma clase. No reposa en ningún otro principio que el de la inducción y

$A, B, C, \dots$ es P
 $A, B, C, \dots$ es S

luego todo S es P

Ejemplo: el oro (A), la plata (B), el cobre (C) ... son metales; el oro, la plata, el cobre son buenos conductores de la electricidad; luego, los metales son buenos conductores de la electricidad.

La inducción como hace ver Natorp reposa en última instancia en el supuesto lógico de que la naturaleza está dominada por leyes generales.

La inducción puede ser perfecta o imperfecta. Esta última es aquella donde la extensión del concepto S no abarca la serie de los sujetos: " A, B, C "; perfecta, cuando tal extensión comprende la propia serie. La inducción asume cuatro formas fundamentales que reciben los siguientes nombres: método de concordancia, método de diferencias, método de residuos y método de variaciones concomitantes.

a) Método de concordancia: cuando el hecho cuya causa se busca, se presenta en varios casos diferentes que no tienen entre sí más que una circunstancia común, tal circunstancia es, probablemente, la causa del hecho.

Sean $M, M', M'', \dots$ los diferentes casos observados cuyos elementos corresponden a las notas $a b c d e \dots$

$M: a b c - p$

$M': a b d - p$

$M'': a e f - p$

$M, M', M'' \dots$ es a

$M, M', M'' \dots$ es p

luego a es p

b) Método de diferencias: cuando el hecho cuya causa se busca se presenta en algunos casos y en otros no; si además, en todos estos casos surgen circunstancias iguales, excepto una que falta simultáneamente con aquel he-

cho, es probable que tal circunstancia sea la causa del hecho.

§ 17. EL PROCEDER CIENTÍFICO

El proceder científico se compone de las mismas partes fundamentales

cho, es probable que tal circunstancia sea la causa del hecho.

Supóngase que los casos observados muestran:

$M: a b c d e f - p$

$M': a b c d e f - p$

$M'': .. b c d e f - ..$

luego a es p

c) Método de residuos: cuando en una observación se sustrae aquella parte que de antemano se sabe que proviene de ciertos antecedentes ya determinados por inducciones anteriores, la parte restante de la observación (el residuo) tiene por causa los otros antecedentes.

Si se tiene la observación:

$M: a b c - p$

y se ha demostrado ya que a es b , hay que inferir que los elementos del residuo están en relación, esto es, que e es p .

d) Método de variaciones concomitantes: cuando las variaciones graduales de ciertos antecedentes en una observación corresponden a los grados de variación de sus propios consecuentes, es probable que los segundos sean el resultado de los primeros.

Logradas las siguientes observaciones:

$M: a b c - p$

$M': a' d e - p'$

$M'': a'' f g - p''$

hay que reconocer que la variación gradual se encuentra en cierta relación; y, por lo tanto, a es p .

²⁴ La fórmula es este método dice:

M tiene la propiedad P

A es semejante a M en las propiedades $abc \dots$

Por lo tanto, tiene también S la propiedad P .

Ejemplo: la tierra está habitada; Marte en relación a la habitabilidad de la tierra es semejante en diversas cualidades; por lo tanto, Marte está probablemente habitado.

probadas. Reposa esencialmente en la prueba, es decir, en el procedimiento que consiste en derivar, por inferencia, la verdad de una proposición, de la verdad de otra previamente fijada. La prueba es, por lo tanto, el medio principal para enlazar las proposiciones particulares entre sí en un conjunto unitario de verdades científicas o sistema. Este encadenamiento es en parte deductivo (sintético, progresivo), en parte, inductivo (analítico, regresivo). El proceder sintético desarrolla en forma constructiva de las más simples verdades, paso a paso las verdades de propiedades más complejas; mientras el analítico reduce las verdades complejas a los fundamentos más simples. El ejemplo más puro de proceder científico deductivo, lo ofrece la matemática en sus muy conocidas ramas: aritmética, geometría, etc., como la mecánica teórica. También allí donde se aplica un proceder regresivo se apunta siempre en última instancia a una construcción (así como acontece en la propia matemática) que tenga en su base los supuestos más sencillos, que son formulados en axiomas y definicio-

nes.²⁵ En cambio, se sirven la mayor parte de las ciencias naturales de un procedimiento inductivo preferentemente, y, por lo tanto, regresivo. Los procesos de la naturaleza son en general asequibles solamente en una estructura muy compleja de donde hay que elaborar, analíticamente, la forma fundamental y simple de las causas naturales. El punto de partida no lo forman, por lo tanto, aquí, axiomas y definiciones, sino hechos de percepción, que en parte, de suyo se presentan, en parte son encontrados por observaciones planeadas, o en fin, son producidos por experimentos; hechos, observaciones y experimentos que sirven de verificación a la teoría explicativa que presentó la ley al principio tan sólo como hipótesis (anticipadamente).²⁶ Pero el fin es siempre el desarrollo deductivo de los hechos partiendo de la ley. En la perfección de las ciencias desaparecería la oposición del proceder deductivo e inductivo y así la unidad sintética del conocimiento que caracteriza la esencia de la ciencia también aparecería en la forma de mero método.

B. LÍNEAS FUNDAMENTALES DE LA TEORÍA DE LA EXPERIENCIA

§ 18. EL PROBLEMA DEL OBJETO

Conocimiento es concepto y juicio del objeto (§ 9). Pero lo que sea objeto se deja solamente determinar en relación con la ley fundamental del conocimiento (§ 7). La ley fundamental del conocimiento es la ley de la unidad sintética, es decir, de la determinación de lo en sí indeterminado, en lo infinito determinable o de lo sensible (§ 10); la determinación de la x por determinar, pero esto es el conocimiento de lo que se trata de conocer, por lo tanto, del objeto. Determinar lo que es, se llama conocer el objeto. Pero hay que distinguir dos significaciones del objeto. Este puede significar: primero,

lo buscado, lo que no es todavía objeto conocido. Entonces coincide con lo sensible, con lo que se trata de determinar, pero dado $= x$. O

²⁵ No se quiere decir aquí que las ciencias de método inductivo no apliquen en la obtención de sus verdades la observación analítica que a continuación se explica detalladamente; tan sólo se sostiene que una vez descubiertas estas verdades se relacionen unas con otras para elaborar el sistema buscado en toda ciencia. Este encadenamiento de las verdades se logra por medio de definiciones.

²⁶ Cuando el investigador de la física, descubre algún principio o ley en la repetida observación de los hechos, abstrae, descompone (analiza) en ele-

significa, segundo, el objeto conocido, por lo tanto, la determinación ya alcanzada de lo sensible en concepto y juicio como las formas en las cuales, solamente puede ser pensado el objeto. Según eso, reposa el objeto, por una parte, como lo dado simplemente, en la materia sensible; por otra, como simplemente pensado, en la forma conceptual del conocimiento. Pero el objeto simplemente pensado o simplemente dado, llega a ser conocido por la acción recíproca de dos factores: el formal y el material, o el conceptual y lo sensible.²⁷ La materia del conocimiento nunca puede disolverse en pura forma, por lo tanto, nunca puede también el objeto dado o el

pensado, llegar a ser conocido sin remanente, sino conserva siempre la significación de tarea.²⁸ La absoluta determinación de lo determinable, por lo tanto, el objeto absoluto (la "cosa en sí" de Kant) tiene para nuestro conocimiento tan sólo el sentido de un límite al que, en verdad, nos acercamos progresivamente pero sin alcanzarlo nunca. Mas la "cosa en sí" es solamente la expresión absoluta para el problema de nuestro conocimiento, no un objeto especial por sí existente, algo así, como de otro conocimiento independiente de alguna conciencia que conoce.²⁹ En este concepto se limita nuestro conocimiento, no como algo en él trascendente, sino como en su ley propia y última.

mentos cada uno de los fenómenos investigados, para separar aquellas cualidades que se encuentran en una relación constante. Para descubrir, por ejemplo, que el ángulo de incidencia es igual al ángulo de reflexión, el investigador parte de abundantes fenómenos. Cada uno de ellos es asaz complejo. Se da en un tiempo, en un lugar, en un espejo de tal consistencia, de tal forma, etc., etc. Frente a esta pluralidad de circunstancias se separan tan sólo después de un análisis minucioso del hecho, aquellas que sirven para justificar la ley, presentada al principio como mera hipótesis.

²⁷ Cuando ante un objeto borroso, rectangular, de doscientos centímetros aproximadamente de superficie, con el propósito de caracterizarlo con más precisión, me pregunto: ¿qué es esto?, y después de acercarme a él suficientemente declaro: "es un libro", puedo decir que he conocido un objeto por determinar $\Rightarrow x$. En este trabajo cognoscitivo es inconscio que se han dado dos factores: la materia, representada aquí por algo borroso, rectangular, de doscientos centímetros de superficie aproximadamente etc.; y la forma o sea aquella manera de enlazar de la conciencia, que permite subsumir lo ofrecido, en un objeto conocido de antemano, en nuestro caso, lo que es un libro. Todo conocimiento supone sin disputa una manera de pensar (la forma) y algo (la materia) que puntualmente es captado en aquella forma.

§ 19. LAS LEYES FUNDAMENTALES DE LA SENSIBILIDAD: TIEMPO Y ESPACIO

El conocimiento del objeto reposa (véase el § 18) en la correlación

²⁸ Frente al libro conocido a que alude la nota anterior podemos nuevamente preguntar: ¿qué clase de libro es? y a renglón seguido presentar la respuesta: es un libro que trata de cálculo integral; resultado (objeto conocido ya) del que podemos indagar otros caracteres, tal vez el autor que lo escribió o tradujo etc., etc. Esto quiere decir que el objeto conocido puede ser sujeto de una nueva determinación y así sucesivamente, o como dice Natorp: conserva la significación de una tarea interminable.

²⁹ Si el objeto conocido implica siempre dos factores: el material y el formal, no se puede hablar de objetos independientes de toda forma, de "cosas en sí" de que hablan los cultivadores de la metafísica (supuesta ciencia que indaga lo que sea la realidad independiente de los hechos y fenómenos). Puede decirse que al conocer todo objeto se le incorpora una forma, se le convierte en algo sometido a una ley. Quien pretende conocer las "cosas en sí", independientes de toda forma, se contradice internamente: la metafísica es una falsa ciencia. "Cosa en sí" no puede significar sino un límite de

del factor sensible y del conceptual. Lo sensible fue definido como lo último múltiple (es decir, plural y diferente), que tiene que ser reducido en la unidad e identidad del concepto. Como múltiple debe ser pensado, por una parte, analizable y, en verdad, en análisis cuantitativo y cualitativo. De aquí procede (§ 10) el concepto de la sensación como el elemento de lo sensible. Hay que pensar lo múltiple, por otra parte, como apto para enlace. Las dos maneras originarias y generales al par que inseparables una de otra del enlace inmediato de lo sensible, son el tiempo y el espacio. Por tal motivo, es preciso que estén en la base de toda síntesis de lo múltiple, por lo tanto, de todo concepto y conocimiento de objeto. Solamente se diferencian por la manera de ordenar los contenidos elementales en la conciencia. Por el tiempo son puestos estos contenidos separadamente, por decirlo así, cada uno en una conciencia separada; por el espacio, uno con otro, es decir, unidos. En consecuencia, no se puede tener conciencia de una multiplicidad espacial como multiplicidad (es decir un tener separado) sino por el tiempo, a la vez que una sucesión temporal (duración) no puede hacerse representable como un todo unido sino por el espacio. Todo tener separado es posible solamente en una dimensión como el proceder originario de la numeración que a ella corresponde como función conceptual. Este enlace, en cambio, es posible en muchas dimensiones, análogo al número complejo. Hay que reconocer la externa como interna infinitud del espacio y del tiempo como dos maneras generales e ilimitadas de proceder de la conciencia que tiene a su disponibilidad para ordenar lo sensible. Sin embargo, no son funciones formales del pensamiento, sino permanecen referidas inmediatamente a la materia sensible.³⁰ Como

nuestro conocimiento inasequible por principio.

³⁰ La filosofía crítica en sus últi-

formas de lo dado solamente existen en la unidad numérica, así como lo dado solamente como uno, no como múltiple, puede ser pensado (concepto de la intuición en Kant). Ellas conservan la más rigurosa referencia a la sensación en tanto ésta significa la última determinabilidad,³¹ aquellas, las maneras fundamentales de esta determinabilidad. La sensación designa, por tanto, siempre un punto espacio-temporal dado (el aquí y ahora) y un punto espacio-temporal nunca es dado sino en la sensación. Tiempo y espacio son vacíos por sí, no son nada sin el contenido que a ellos da la sensación. Sin embargo, no son sensación sino maneras de ordenar o de poner las propias sensaciones. Son, por lo tanto, sensibles y sin embargo, formales, y por ello, el eslabón entre la sensación y la función conceptual a modo de factor formal puro del conocimiento.

§ 20. LA OBJETIVACIÓN DE LO SENSIBLE SEGÚN LAS LEYES FUNDAMENTALES DE LA CANTIDAD Y LA CUALIDAD

1. La cantidad. La concepción de lo múltiple del contenido sensible simplemente como múltiple, se lleva a cabo desde el punto de vista de la función primordial de la cantidad, en tres grados: singularidad, pluralidad y totalidad (unidad aditiva o suma). Por ello, hay que objetivar todo lo sensible como dado en la intuición (es decir en el tiempo y en el espacio) necesariamente como quantum, y viceversa, la cantidad como objetividad hay que representarla necesariamente en la intuición; consiguientemente, no sólo en el número abstracto sino en tiempo o en

mos desarrollos como el propio Natorp lo advierte, abandona la diferencia en la esfera del conocimiento entre intuición y entendimiento. Todo conocimiento es por su esencia discursivo, nunca intuitivo.

³¹ Es decir, aquello de lo que parte en última instancia todo conocimiento.

espacio (primer axioma de Kant).³² Según este axioma los conceptos puros de cantidad de la matemática, en tanto desarrollan sistemáticamente el método de pensar de la síntesis cuantitativa, encuentran una aplicación rigurosa a todo aquello que puede o es dado en el tiempo y en el espacio. Así se asegura, con todo rigor, la validez objetiva de una primera ciencia, la matemática (en tanto sus determinaciones son puramente cuantitativas; véase el número 2 de este parágrafo). En verdad, lo dado de la percepción sensible se somete a los conceptos puros de la matemática siempre en forma relativa, condicionada.³³ Tan sólo el procedimiento con estos conceptos permanece, sin embargo, exacto y, a causa de su absoluta exactitud, regulador para toda objetivación de lo sensible. Pero es preciso para que pueda adaptarse a la infinita determinabilidad de lo sensible ser apto él mismo a un desarrollo infinito co-

³² Como la conceptualización de la naturaleza se basa en las leyes del conocimiento (formas), pueden formularse ciertos principios a priori a los que tiene que responder todo cuanto para nosotros pertenezca a la "naturaleza". Estos principios sintéticos a priori, los "principios del entendimiento puro", constituyen lo que podríamos llamar "la física pura". Entre ellos figura, en primer lugar, el principio de que todos los fenómenos son magnitudes extensivas e intensivas. La magnitud "extensiva" es aquella que puede entenderse como la reunión de partes menores.

³³ Los fenómenos de la naturaleza (físicos, químicos, biológicos etc.) no pueden reducirse en la suma de sus peculiaridades a los principios exactos de la matemática. La ley natural que expresa una relación constante de fenómenos, como todos los investigadores de la ciencia natural lo reconocen, es una interpretación aproximada o, como también se dice, un límite de posibilidades de la innegable diferenciación de unos hechos frente a otros. Con todo, el conocimiento de la naturaleza tan solo es asequible por el método del número. "La naturaleza está escrita en lengua matemática".

mo de hecho se muestra en los conceptos infinitos de la matemática.³⁴ Los conceptos de las dimensiones temporales y espaciales son siempre relativos, pero, puntualmente, en esta relatividad satisfacen la exigencia de la experiencia como una especie de conocimiento cuyos objetos siempre son tan sólo aproximados.

2. La cualidad. Así como por medio de las categorías de la cantidad se objetiviza la "intuición", por medio de la cualidad se hace lo propio con la sensación.³⁵ La sensación no representa solamente la situación dada por el tiempo y el espacio, sino el contenido que la constituye, el algo que se produce en tal situación espacio-temporal: lo real. El proceder que caracteriza alguna cosa (la x por determinar), distinguiéndola de otra para comprenderla en relación con ella desde un punto de vista superior (unidad comprensiva) es la función de la cualidad (véase el § 13). Una expresión matemática propia para tal función, que corresponda al número como expresión de la cantidad no existe: más bien la expresión del número extendida y profundizada, puede ser apta para expresar la cualidad. Ya para definir el quale (el qué) de la sensación, no hay otro procedimiento que la enumeración (siempre incompleta) de elementos que la constituyen, y que la diferencian de otras, es decir, una mera descripción.³⁶ El número y la cualidad se relacionan íntimamente. El número aplicado de tal modo a

³⁴ Piénsese sobre todo, en el cálculo infinitesimal cuya tarea consiste en ofrecer un medio para el cálculo de las variaciones continuas.

³⁵ Nótese el distingo terminológico que advierte Natorp en este lugar, entre intuición y sensación.

³⁶ La descripción en lógica se distingue de la definición en que la primera no caracteriza en general al objeto en cuestión, sino que presenta tan sólo caracteres que lo distinguen más o menos imperfectamente de otros objetos. La definición, en cambio, es una determinación conceptual y rigurosa del propio objeto.

la cualidad se llama grado, es decir, intensidad de algo cualitativamente caracterizado. Pues la cualidad es en verdad lo más primario y fundamental de la determinación; no sería posible ninguna numeración si no hubiera algo numerable de antemano, es decir, algo cualitativamente diferenciable. Con todo, la cualidad se mide exclusivamente por la cantidad. La cualidad, por lo tanto, no funda otra ciencia al lado y correspondiente a la matemática aunque, en gracia la correlación ineludible que media entre cualidad y cantidad, funda la aplicabilidad de la matemática al qué del contenido espacio-temporal, y no tan sólo al tiempo y al espacio como simples formas de la intuición.³⁷ También funda simultáneamente la propiedad esencial de la dimensión matemática a saber, la continuidad, que no es comprensible partiendo tan sólo de la cantidad (compárese el § 13); aún más, funda el concepto genérico de dimensión como aquello del que son predicadas las diferentes dimensiones dadas (lo más o menos grande, la cantidad en sentido estricto); concepto general que implica siempre las más distintas determinaciones cuantitativas, que, por decirlo así, representa el género (concepto supraordenado) que puede especificarse en las cantidades discretas particulares (en Kant se llama este concepto general cantidad intensiva; la concreta, extensiva; matemáticamente es aquélla, cantidad infinitesimal; éste, la cantidad finita. Segundo principio de Kant.)³⁸

§ 21. LA CONSTITUCIÓN DEL OBJETO DE EXPERIENCIA SEGÚN LAS LEYES FUNDAMENTALES DEL ENLACE DINÁMICO

Por pensado (determinado) que esté el objeto en una síntesis que se

³⁷ Piénsese en la física, química, biología etc., donde sus principios y leyes se expresan matemáticamente gracias a esta aplicabilidad.

³⁸ El principio dice: (Crítica de la Razón Pura) "En todos los fenóme-

extienda en forma inmediata a la intuición sensible según un quale y un quantum, no puede decirse, sin embargo, que esté ya conocido como objeto de experiencia, es decir, aún no está fundada la determinación (posición de los objetos entre sí).³⁹ En tanto no se aclaren estas relaciones no puede hablarse en sentido estricto de un auténtico conocimiento. El objeto fuera de ellas, puede ser tanto apariencia como verdad. A la verdad empírica pertenece, además, el enlace constante de los fenómenos. Esta reposa en una clase especial de síntesis que ya no se limita a lo dado en una sola intuición sino a la síntesis de dos o más intuiciones.⁴⁰ De ahí surge una nueva clase de conceptos fundamentales, a saber, los de la relación (en Kant) o del enlace dinámico. Tales conceptos fundan estas relaciones: a) de lo constante y de lo variable (substancia y accidente). b) de la dependencia de un fenómeno de otro (causa y efecto) y c) de la dependencia mutua (comunidad dinámica).

1. La síntesis de los fenómenos según la relación de substancia y accidente, se funda en que en una sucesión de fenómenos en el tiempo, se presenta por modo necesario, de un lado, permanencia, y del otro, cambio; puesto que tan sólo puede ser conocido algo constante en lo que cambia, y algo cambiante en lo que permanece; permanencia y cambio son concebidos en la representación de un mismo objeto, en tanto referimos la variación del objeto a

nos, lo real, que es un objeto de la sensación, tiene magnitud intensiva, o sea un grado.

³⁹ Conocer significa relacionar. La relación de que habla este aserto es la que existe no entre los elementos de un mismo objeto sino de la de un objeto con otros.

⁴⁰ Cuando se relacionan dos objetos, por ejemplo, cuando se afirma "el sol calienta la piedra", se sirve la conciencia de estas nuevas clases de síntesis a que alude el texto.

lo permanente de él.⁴¹ Pues si no fuera uno y lo mismo lo que experimenta el cambio, es decir, algo constante, no podría ser tampoco el cambio, pensado como fenómeno. El atenerse a un idéntico sujeto en cada variación producida, es la primera condición para la objetiva fijación del acontecer mismo, y con ello, una objetiva determinación temporal del fenómeno, puesto que la corriente misma del tiempo tan sólo puede ser representada en un acontecer uniforme. Pero esto exige al mismo tiempo la relación de los fenómenos al espacio particular, donde, por decirlo así, se encuentran todos ellos. Tiempo y espacio se unen en el concepto de movimiento que, por tal motivo, expresa la forma fundamental de la variación en la naturaleza. Y en verdad, es preciso poner a la base el movimiento lineal uniforme como última medida a la que hay que referir todas las variaciones en la naturaleza.⁴²

2. La síntesis de los fenómenos según la relación de causa-efecto, aparece en el conocimiento cuando se consideran unos hechos dependientes de otros; es, en otras palabras, una manera de relacionar los fenómenos en virtud de la cual se determina que ciertas alteraciones producen u ocasionan otras alteraciones. Solamente por eso pueden ordenarse (determinarse) las diferentes series paralelas de cambios fenomé-

nicos en una sucesión temporal, en un espacio común, y, por lo tanto, situarlos en una experiencia.⁴³ En esto reposa el concepto básico de ley natural.⁴⁴

3. Pero hasta que todas las series paralelas de fenómenos se determinen recíprocamente de miembro a miembro, se completa la unidad de la experiencia y, por decirlo así, se cierra. Pues así como los fenómenos no pueden coexistir en el tiempo, tampoco pueden permanecer aislados unos de otros, sino exigen una especie de enlace que determina la relación simultánea del acontecer en forma legal y, con ello, válida objetivamente. Ahora bien, este enlace es elaborado por el pensamiento de una dependencia general y recíproca de las substancias entre sí, de modo que cada una es pensada en la sucesión de sus variaciones para la otra como determinante y al mismo tiempo determinada por ella (acción recíproca o comunidad dinámica). Por tal motivo, los agentes que permanecen separados todavía en las relaciones causales particulares, se unifican en la representación de una substancia, que constituye la base de un sistema total de causación. Con ello se facilita metódicamente la comprensión de la unidad del objeto total en tiempo y espacio y también la unidad de la experiencia en forma íntegra o cerrada. Así se alcanza el punto más alto a que aspiran todos los rendimientos particulares de la función sintética.⁴⁵

⁴¹ Cuando ante un objeto, quizás un mueble, descubrimos que ha envejecido, aplicamos esta manera de relacionar de substancia accidente. Quizás declaramos: este mueble que cumple un año ahora (tal mueble, lo constante) ha envejecido.

⁴² El análisis penetrante de Natorp sobre la función del movimiento en las ciencias naturales, se encuentra ya iniciado en la reflexión de Kant acerca de esta condición de la experiencia llamada también analogía y que expresa del modo siguiente: "En todo cambio de los fenómenos permanece la substancia, y el quantum de la misma no aumenta ni disminuye en la naturaleza".

⁴³ Kant expresa el principio o segunda analogía de la experiencia en los términos: "todas las alteraciones suceden según la ley del enlace entre causa y efecto, o bien, todo lo que ocurre supone algo anterior a lo cual sigue según una regla".

⁴⁴ Compárese cuidadosamente la nota 1 del párrafo 16 donde se analizan los llamados métodos inductivos.

⁴⁵ La ley de la comunidad nos permite comprender la relación de todos los hechos de la naturaleza en forma simultánea. Ya lo expresó Kant en su tercera analogía o principio de la simultaneidad según la ley de la acción

§ 22. LA IDEA DE LO INCONDICIONADO EN SU SIGNIFICACIÓN TEÓRICA Y PRÁCTICA. EL IDEALISMO DE LA CRÍTICA DEL CONOCIMIENTO COMO SUEPUESTO DEL IDEALISMO ÉTICO

Por el sistema de las funciones básicas de la síntesis (§§ 20, 21) en su relación con lo dado en tiempo y espacio (§ 19), se cumple la exigencia (§§ 1 y 7) de demostrar la unidad del conocimiento, desde luego, del teórico, como fundado en la interna y propia ley del conocer. La ganada unidad se extiende, por decirlo así, al conocimiento de la experiencia. Pero aun para tal conocimiento esta unidad no significa un resultado absoluto, sino solamente la unidad de la dirección, del progreso en una vía infinita del conocer. Mas, por ello mismo, no puede ser rechazada en la teoría pura la pregunta acerca del objeto incondicionado.⁴⁶ La Idea de lo incondicionado conserva también para sí, la significación del último punto en vista de toda justipreciación del grado de verdad que puede lograr nuestro conocimiento siempre empírico y, por lo tanto, condicionado de los objetos (concepto límite de la "cosa en sí"), (compárese el § 18). En la esfera de lo práctico, por modo radical, no puede faltar la idea de lo incondi-

recíproca: "Todas las substancias, en cuanto pueden ser percibidas en el espacio como simultáneas, están en universal acción recíproca". En otras palabras, la simultaneidad de los fenómenos es posible gracias a esta manera de conocer que hace dependientes unas cosas de otras.

⁴⁶ Ya quedó demostrado que el conocimiento de la experiencia siempre es relativo; que esta clase de conocimiento más bien descubre la infinitud nunca alcanzable de un conocimiento acabado, perfecto.

cionado, pues, mientras ella en el campo teórico tiene tan sólo significación crítica,⁴⁷ reclama aquí un positivo valor: lo moralmente bueno es pensado como lo que debe ser incondicionalmente. Así se comprende la urgente necesidad de fijar el valor que conviene a esta idea y ponerla en firme relación con la ley fundamental de la experiencia. El primer fundamento para ello lo suministra la hipótesis general del idealismo crítico de que hay que fundar toda verdad en los conceptos propios o ideas del conocimiento. Es preciso, pues, que ambos: el valor tan sólo teórico de la ley de experiencia y la significación práctica de la Idea de lo incondicionado, encuentren su fundamento en una última ley de la conciencia cognoscitiva; como es preciso también encontrar la más segura conciliación del conflicto⁴⁸ que existe aparentemente entre las dos maneras del conocimiento (en tanto la ley práctica pretende superar la condicionalidad de la experiencia). Por eso, la fundamentación crítica de la filosofía práctica o ética constituye el complemento necesario a la teoría crítica de la experiencia.

⁴⁷ La idea de lo absoluto sirve dentro del conocimiento de experiencia para medir su relatividad exclusivamente, su función es tan sólo crítica.

⁴⁸ El clásico conflicto a que alude el autor de estas líneas es aquel que claramente destacó Kant al demostrar la imposibilidad de conocer en el marco de la experiencia el objeto propio de la metafísica, lo absoluto, la "cosa en sí"; y al mismo tiempo hacer notar la exigencia de poseer la idea de lo incondicionado para fundar la conducta del hombre. La solución al conflicto fue él también quien, por vez primera, la remitió a la Ética (teoría de lo bueno).

CAPÍTULO TERCERO

ELEMENTOS DE ÉTICA

A. ÉTICA PURA

§ 23. EL PROBLEMA DE LA ÉTICA

La ética es la teoría de la moralidad. Bajo moralidad entendemos aquella legalidad de las acciones volitivas según la cual juzgamos que lo querido es bueno, es decir, que debe ser incondicionado, o lo contrario. Cuando se equipara lo moral con lo bueno no se quiere decir que para algo condicionalmente se es bueno o apropiado, sino que algo debe ser en sí, independientemente de otro supuesto o fin. Lo moral, por lo tanto, se identifica con el fin final a quien se deben subordinar todos los otros fines como simples medios. Se identifica con aquello para lo que todo puede ser apropiado, no con lo que es apropiado para otra cosa; ni lo que solamente para algo o para alguien tiene un valor, sino lo que tiene valor en sí o es un valor. Pero lo moral solamente podrá ser reconocido en aquello que es exigido por la propia y última ley del querer; la cual encuentra su última garantía no en lo empírico, sino en la unidad originaria de la conciencia de parecida manera como la ley del conocimiento teórico. Por tal motivo, la ley de lo bueno tampoco puede reposar en la conminación de un poder extraño y exterior a la voluntad (heteronomía), sino que tiene su origen en la propia e interna ley del querer mismo o de la conciencia práctica (autonomía).

§ 24. EL POSITIVISMO ÉTICO

Toda controversia de los principios éticos se reduce a la oposición fundamental entre positivismo e idealismo éticos. El primero exclusivamente quiere fundarse en lo positivo de los hechos de experiencia inmediata, en tanto otorga solamente valor a aquellas relaciones ideales que se pueden reducir a hechos de la experiencia inmediata y que encuentran en tales su garantía. Pero estos últimos hechos para la conciencia práctica son los sentimientos inmediatos de placer y displecer y la aspiración positiva o negativa correspondiente a éstos.¹ Aquéllos, en cambio, que no nos muevan en la inmediatez del sentir, tienen tan sólo significación práctica, en tanto que se enlazan en alguna forma con la vivencia actual y, por decirlo así, reobran sobre ella; pues solamente así podría ser objeto de un interés vital; mas lo que no esté asido a ningún interés sensible no puede mover a la voluntad, por lo tanto, no puede dar a ella ninguna ley, es decir, determinarla.² Pero entre los in-

¹ Esta postura ética recibe concretamente el nombre de hedonismo (del griego *hedoné*, placer) o eudemonismo (del griego, *eudaimonia*, felicidad). Compárese la obra del traductor, Los principios de la Ética Social, página 101 y siguientes.

² La teoría moral que sustenta que lo bueno radica en fomentar los intereses vitales recibe el nombre de prag-

tereses múltiples en pugna que simultáneamente, en forma mediata o inmediata, obran en nosotros, es siempre lo definitivo aquello que se afirma en su mayor parte en la lucha de los propios intereses, preferentemente, si logra esta superación no tan sólo en un caso particular, sino exhibe en general la fuerza para hacer respetar su vigencia durante la vida del individuo y especialmente dentro de una comunidad dada. Sobre esto reposan, según tales teorías, las normas éticas. Tales normas se originan de ciertos intereses constantes y generales que si en verdad no siempre toman la forma de mandatos en un auténtico querer, por lo menos, son los más poderosos en la representación de todos o de las masas que lo reciben según su naturaleza; circunstancia que se fortalece por los múltiples medios de la educación, de la opinión pública, de la legislación que, al fin, no sólo determinan el actuar externo de los hombres, sino que también penetran en su propia intención.³ Esta teoría que ve lo moral en algo social y por lo tanto dependiente del estado evolutivo de la sociedad y con ello un producto cambiante, es inaceptable por principio, ya que vale como hipótesis, que lo bueno debe ser bueno en sí e invariablemente, y lo malo, malo. Y esto así es, aunque, sin duda alguna, evolucionan las maneras concretas de manifestarse la moralidad, pues es preciso que haya un fundamento originario e incluíble al que hay que referir,

matismo o vitalismo éticos. Compárese el opúsculo citado del traductor, página 112 y siguientes.

³ El autor expone aquí las circunstancias de hecho que determinan el origen de ciertos mandatos cuyo cumplimiento es considerado como moral. Pero a continuación hace ver que lo valiosamente bueno no puede desprenderse de una situación de hecho, tan sólo de que algo exista en el ambiente social, sino de otro principio que, sin perder de vista la relación entre individuo y sociedad, no identifique lo bueno con la opinión pública.

en última instancia, la prueba de la moralidad.⁴ De este modo se hace patente que lo moral tan sólo puede ser objeto de una libre intención y de un principio propio (independiente del concepto de evolución) y no un impulso ininteligible de hechos externos. Esta es la hipótesis del criticismo cuya más pura expresión es la ética de Kant.⁵

§ 25. LA ÉTICA DE LA FILOSOFÍA CRÍTICA

La clara expresión de esta exigencia de una verdad fundamental de conocimiento práctico (de lo que debe ser), es la "razón práctica". Tal conocimiento no es posible encontrarlo en lo que de continuo determina el querer humano, aunque a menudo coincida tal principio con tal querer. El error de semejante método en la investigación moral, radica en que puntualmente se pregunta acerca de la justificación o injustificación del querer dado de hecho. También radica en los conceptos puros de lo moral, sin duda alguna, la abstracción de aquello que determina nuestro querer según los principios de la experiencia, y la referencia a algo concebible tan sólo en el pensamiento, a la idea de lo bueno que no es derivable de ningún ejemplo empírico, si-

⁴ El concepto de evolución de las instituciones morales supone necesariamente un concepto de lo moral en general; de otra manera, no podría afirmarse que la moralidad asume distintas formas en el transcurso de los tiempos. Si se habla de una moral de la antigüedad y de una moral del presente y de otros pueblos y tiempos, se admite que todos tienen algo de común, pues todos son hechos morales. Lo mismo vale para lo moralmente bueno. Recuérdese la noción de substancia (párrafo 21).

⁵ El positivismo ético aquí combatido comprende, también la llamada ética evolucionista en el sentido de Spencer y su escuela. Compárese, del traductor, Los Principios de la Ética Social, página 122.

no que se encuentra en la base, más bien, de toda estimación práctica, de todo querer y obrar empíricos.⁶ Lo bueno es pensado como algo en sí, sin limitación empírica o condición, por consiguiente, invariablemente bueno; así se comprende que no pueda ser dado en general por la experiencia. Su valor no puede derivarse de los resultados de la acción; resultados que pueden ser perjudiciales o saludables⁷, pues por este camino no se podría fundar la generalidad absoluta de una ley práctica; más bien hay que determinar inversamente el problema: según lo que sea la ley moral hay que decidir lo que es verdaderamente saludable al hombre. En tal situación aparece como conducente tan sólo, buscar el fundamento del deber ser o de lo bueno en la voluntad misma y su propia e interna ley, bien que ella, sin embargo, se extienda en forma inmediata a la acción externa y sus consecuencias.

§ 26. LOS PRINCIPIOS CAPITALES DE LA ÉTICA PURA

De este último principio se derivan en forma inmediata los principios capitales de una ética pura (según la "Fundamentación de la metafísica de las costumbres" de Kant).

1. No hay nada que sin limitación pueda llamarse bueno a no ser una buena voluntad. Pues solamente ella es buena en sí en forma inmediata, ya que nunca puede ser medio para algún supuesto fin.⁸

⁶ Es "a-priori", es decir, una forma independiente de motivos concretos de todo querer.

⁷ La posición que funda lo bueno teniendo en cuenta el resultado de la acción recibe el nombre de ética de resultado. Frente a ella defienden la filosofía crítica y la mayor parte de los pensadores de todos los tiempos, una ética de voluntad, esto es, una teoría que explica la conducta por la intención proyectada a un actuar inmediato.

⁸ Las palabras históricas en que ex-

2. Lo moralmente bueno no es simplemente obrar según el deber, sino obrar por el deber, es decir, por la conciencia pura de la ley moral.

3. La voluntad tiene en verdad siempre una materia, es decir, se refiere siempre a un objeto externo que como fin, hay que realizar. Tan sólo la voluntad como decisión de la conciencia práctica contiene además un factor formal,⁹ a saber, la relación de lo individualmente querido con una ley general del querer. Por lo tanto, sólo en la forma de la legalidad universal, no en una materia concreta cualquiera, puede radicar lo distintivo del querer moral.¹⁰

4. Sobre esto se funda la fórmula del imperativo categórico, esto es, del mandato incondicionado de la moralidad: obra de tal modo que

presó Kant conceptualmente el célebre principio, dicen: "Ni en el mundo, ni, en general, tampoco fuera del mundo, es posible pensar nada que pueda considerarse como bueno sin restricción, a no ser tan sólo una buena voluntad. El entendimiento, el gracejo, el juicio, o como quieran llamarse los talentos del espíritu; el valor, la decisión, la perseverancia en los propósitos, como cualidades del temperamento, son, sin duda, en muchos respectos, buenos y deseables; pero también pueden llegar a ser extraordinariamente malos y dañinos, si la voluntad que ha de hacer uso de estos dones de la naturaleza, y cuya peculiar constitución se llama, por eso, carácter, no es buena. Lo mismo sucede con los dones de la fortuna."

⁹ Es decir, una manera de relacionar de la conciencia lo concreto que se le ofrece con una exigencia general, social.

¹⁰ Tan sólo reconociendo lo distintivo del acto bueno en una ley universal de la conciencia, se puede comprender que a pesar de los mandatos concretos, por modo radical diferentes en los distintos pueblos dados históricamente, han podido realizar una vida moralmente digna. Las éticas que definen lo bueno en función de una materia concreta las más de las veces son dogmáticas.

la máxima (la regla de conducta) de tu querer, pueda valer siempre como principio de una legislación universal.¹¹

5. Puesto que nada originariamente es en sí bueno fuera de la voluntad moralmente buena (principio primero), se desprende que tampoco nada puede ser contenido y fin de la ley moral fuera de la voluntad moral de una persona. Bajo la ley moral se encuentra libre de cualquier impulso de apetitos o inclinaciones particulares la voluntad del hombre; se encuentra sometida tan sólo a su propia e interna ley, es autónoma (compárese el § 23). En ello radica la incomparable dignidad de la persona, que la convierte en objeto propio del querer moral y prohíbe tomar a los individuos como simples medios y no como fines propios.¹²

§ 27. DEDUCCIÓN DE LA LEY FUNDAMENTAL DE LA MORALIDAD

El último fundamento de la legislación del querer formulado en los principios anteriores, reposa en la idea de libertad, que no declara que la voluntad del hombre considerada como un acontecer en el tiempo, fuese una excepción a la ley de la causación universal que vale por modo general para todo hecho o fenómeno temporal; sino que nosotros somos capaces de determinar nuestra voluntad, bajo la idea de la ley incondicionada, es decir, que nosotros podemos ser conscientes de lo incondicionado a pesar de que nuestro querer y hacer sean necesariamente empíricos.¹³

¹¹ La base social de la ética que comienza a percibirse con sobrada claridad en el imperativo categórico quedará culminada en forma insuperable en la segunda sección de esta parte de la ética, B. La ética concreta.

¹² Pero si todas las personas tienen valor propio, la moralidad no puede ser nunca patrimonio de clases o castas sociales.

¹³ La posibilidad de elegir fines es

Pero lo incondicionado como punto supremo de valoración (justipreciación) es necesario y posible (compárese el § 22) por igual motivo, lo mismo en la esfera de lo teórico, que en la de lo práctico. El enjuiciamiento de la acción voluntaria desde el punto de vista del deber ser incondicionado es compatible sin contradicción con el reconocimiento de su condicionalidad bajo la ley natural, porque la incondicionalidad se refiere directamente al deber; y el querer, en tanto significa la conciencia del deber, incluye la afirmación de lo querido con voluntad propia. Por ello mismo, en tanto medimos necesariamente nuestro múltiple y condicionado querer de hecho con la ley incondicionada, consideramos nuestra voluntad necesaria y simultáneamente desde un doble punto de vista; de un lado, como dándose para sí la ley (autónoma), y, por lo tanto, libre; de otro lado, sometida según su desarrollo empírico a la ley natural.¹⁴ Mas no basta pensarnos como autónomos para considerarnos sometidos por ello a la ley de la moralidad. No. Este pensamiento tiene una significación práctica puesto que sólo en atención a la ley incondicionada de la moralidad estimamos nuestro actuar como moralmente bueno o como moralmente malo, como lo que debe ser o lo que no debe ser, y reconocemos tal juicio en nuestra conciencia

infinita. La elección de cualquiera de ellos se lleva a cabo en el tiempo, y por tanto, está sometida a la ley de causalidad. Pero la decisión misma es independiente (a priori) de la sucesión causal necesaria.

¹⁴ Todo fenómeno del querer, en otras palabras, puede considerarse desde un doble punto de vista; tiene, por decirlo así, dos vertientes. Por una parte, como todo hecho de conciencia, está sometido a la ley causal; por otra, implica una elección u opción de fines. Puede decirse que la libertad de elegir un fin es un aspecto del fenómeno diverso a su mera causación. Causación y libertad son condiciones "a-priori" del fenómeno; no se excluyen.

como válido, ya que tampoco nos falta la aptitud de dirigir nuestra conducta según este juicio. En gracia a esta deducción el criticismo de

la ética se justifica en el mismo principio que el de la crítica del conocimiento y se armoniza internamente con él.

B. ÉTICA CONCRETA

§ 28. LOS GRADOS DE LA ACTIVIDAD: IMPULSO, VOLUNTAD Y RAZÓN PRÁCTICA

Después que se ha expuesto el principio formal de la conciencia práctica, se pregunta cuál es la materia a la que hay que aplicarla y cómo debe llevarse a cabo tal aplicación.¹⁵ Esta materia es la experiencia, pues todo deber apunta a un ser, toda voluntad a una realización. Pero otra realidad que la que se ofrece en la experiencia no nos es asequible; consecuentemente, tampoco puede ser materia de nuestro querer.¹⁶ Así se impone la tarea de exhibir las precisas relaciones entre la ley de la Idea y las leyes de la experiencia. Solamente de este modo pueden servir las leyes de la ética pura como fundamento para el segundo gran territorio de la ciencia: la ciencia cultural (sociología e historia). De hecho radica ya en el conocimiento mismo de la experiencia el momento general de la tendencia, impulso o dirección de la conciencia de lo dado a lo no dado; penetra en general la conciencia entera, por lo tanto, también todo el

mecanismo de la representación y da origen propiamente a que seamos conscientes de que también el representar teórico y el conocer aparezcan como nuestro actuar propio. Pero distingue también en general el lado activo de la conciencia del sólo especulativo.

El grado inferior de la actividad es la actividad sensible o del impulso, es decir, el grado de la tendencia que se dirige fatalmente, por decirlo así, al objeto que se ofrece a los sentidos en forma inmediata. En este primer grado de actividad no puede hablarse de libertad. El estímulo determina el movimiento psíquico en forma necesaria e inevitable.¹⁷ Conviene advertir, desde luego, que la energía moral de la voluntad está condicionada por la sana energía del impulso vital. Todo trabajo humano exige una inclinación al objeto, que no es posible sin una energía impulsiva poderosa por un tiempo más o menos largo. La vida impulsiva en sí, no es buena ni mala, esto depende del uso que de ella se haga; no hay que aniquilar el impulso sino purificarlo.

El segundo grado (o clase) de la actividad es el propio querer, que ya no está ligado por modo completo al objeto (estímulo) que se ofrece una y otra vez, sino que se comporta frente a él comparando, eligiendo, admitiendo o rechazando; por ello, no obedece ciegamente al estímulo ofrecido, sino ordena frente

¹⁵ Desde este párrafo Natorp refuta una vez por todas aquel reproche simplista que se le hacía a la filosofía crítica de no fundar normas precisas, concretas, en la esfera de la ética. Nadie antes que él había tenido a la vista con tal claridad una ética concreta. El propio nombre en un sentido rigurosamente científico ha sido usado también por él antes que nadie.

¹⁶ El autor se refiere aquí a aquella supuesta realidad metafísica de que habla la filosofía tradicional. Hay que advertir sobre el particular que la mayor parte de las éticas teológicas fundan la moral sobre este supuesto.

¹⁷ Este grado o especie de la actividad enraiza en la vida instintiva del hombre. Constituye aquellos movimientos del espíritu que reaccionan necesariamente ante un estímulo. Cfr. adelante (§ 44), pág. 59.

a él; no se deja, en otras palabras, indicar por el estímulo la dirección, sino más bien, se la indica a él. Un hecho del querer (segundo grado de la actividad) es ya el juicio práctico mismo que se decide ante el objeto en pro o en contra.

De la voluntad en general se distingue como tercer grado (o clase de la actividad) la voluntad racional o razón práctica. Su peculiaridad consiste en que toda elección que practica entre los objetos empíricos de la actividad voluntaria, la lleva a efecto en atención a un último fin, pues trata de fundar todo juicio práctico en un principio último que, por lo demás, no puede ser otro que el de la armonía absoluta de la voluntad consigo misma llevada a efecto por una rigurosa subordinación de toda decisión voluntaria particular a una objetiva ley del querer universalmente válido.¹⁸ La voluntad racional es, según esto, idéntica con el querer moral; idéntica con aquello para lo que no es determinante ningún objeto empírico (materia), sino la ley formal del querer (unanimidad consigo mismo según la norma universalmente válida) (compárese el § 26; secciones 3 y 4). La tarea empírica de la razón práctica consiste, según eso, en la organización del mundo total de la voluntad, es decir, la voluntad armónica por la unánime relación de todas las decisiones particulares a uno y el mismo fin final: la Idea de lo bueno o de lo legalmente incondicionado.

§ 29. MORALIDAD DEL INDIVIDUO Y MORALIDAD DE LA COMUNIDAD

De las condiciones expuestas de la moralidad concreta se sigue que, en todo lo bueno para los hombres,

¹⁸ Hasta este grado de la actividad, la voluntad racional, se penetra en el territorio de la moralidad: bueno y malo significan respectivamente ya obediencia, ya desacato a la ley incondicionada.

el hombre mismo, por una parte, es el más necesario de todos los medios, puesto que él no sólo dispone simplemente de ciertas fuerzas impulsivas para la realización de algunos fines morales o amorales (fuera del territorio propio de la moralidad), sino que es capaz de una voluntad apta para canalizar estos impulsos, y de este modo, someterlos a fines prefijados; pero que, por otra parte, surge la dificultad de comprender la libre autodeterminación del individuo bajo la idea de la moral como fin; autodeterminación de la cual en el reino de nuestra experiencia sólo el hombre es capaz. Mas cada una de estas aptitudes humanas se forma y desarrolla en la comunidad humana y por ella. Una autoconciencia se forma en general tan sólo en oposición y, al mismo tiempo, en relación positiva con la conciencia de otro. Esta autoconciencia es originariamente tanto práctica como teórica; funda una comunidad del querer como del conocer.¹⁹ Y en tanto la comunidad

¹⁹ O como con más detalle expresa Natorp en otro libro (Pedagogía Social, página 101 y siguiente): "Y sobre toda esta serie gradual de la liberación de la conciencia se extiende aquel influjo de la comunidad. Se extiende aun hasta la percepción sensible. Ni una percepción humana se desarrollaría en el hombre fuera de la comunidad humana. Pues esta percepción encierra una manera completamente determinada de la interpretación, que no es pura y simplemente ofrecida por la naturaleza, sino realizada por el hombre según sus particulares necesidades y aptitudes, y que no es tanto heredada físicamente como psíquicamente transmitida en la especie humana. Sería inimaginable que el caos de las impresiones se transformase en un ordenado mundo objetivo, como se efectúa en todo niño normal en los primeros años, si cada uno, desde el principio, estuviese reducido exclusivamente a sus individuales percepciones, recuerdos y representaciones complementarias, si no existiese un comercio mediante el cual tuviesen acceso a él las adquisiciones mentales de los demás, en primer lugar

se extiende hasta lo formal del querer, a saber, la relación de la decisión de la voluntad a la Idea de la ley general incondicionada, funda de hecho, desde luego, la libertad moral del individuo. Pero también el fin del querer moral no radica en fin de cuentas, en el individuo aislado sino en la comunidad ("reino de los fines" en Kant), en la que, sin embargo, el individuo no desaparece, sino como individuo moral puede existir en general. De aquí se origina una doble significación de lo moral; de un lado, la individual, y del otro, la social. Hay que anteponer la ética individual a la social en gracia a razones didácticas, pues, aunque las relaciones fundamentales de lo ético son las mismas para individuo y comunidad, es fácil partir del individuo y después, por analogía, pasar a la comunidad entera, aunque, sin duda alguna, se puede seguir el camino inverso. En ambas direcciones, la individual y la social, consiste la tarea de la ética concreta en determinar de la manera más detallada la Idea de lo moral en relación con los tres grados de la actividad; así como determinar igualmente las relaciones de individuo y comunidad. Por tal camino llegó Platón a un sistema de virtudes cardinales del individuo y a las virtudes correspondientes de la vida social. Pero a eso es preciso agregar todavía la Idea de la moralidad constituida ya en forma concreta como "principio regulativo"²⁰ en la

de los que rodean al niño, y, por mediación de ellos, después de todo el pasado de la humanidad. La representación del mundo sensible en torno es, en el más esencial sentido, posesión común. Es comunal, no sólo en cuanto cada uno la ejecuta para sí, en lo general, de una manera análoga, sino en cuanto ninguno en particular podría ejecutarla sin la colaboración de los demás; ni aun toda la humanidad hoy viviente, sin lo adquirido por toda la que ha existido hasta aquí".

²⁰ Lo que sea principio regulativo es fácil comprenderlo en relación con la idea de principio constitutivo. Esto úl-

evoluciona, preferentemente de la comunidad; lo que en Platón fue descuidado y en Kant se inició apenas en sus rasgos generales pero que no fue penetrado en detalle.²¹

§ 30. EL SISTEMA DE LAS VIRTUDES INDIVIDUALES

1. LA VERACIDAD

En forma inmediata, del principio supremo de la moralidad se deriva la virtud de la verdad. Como virtud²² propia de la intención o de la

timo significa aquella ley que determina, que hace posible cada uno de los objetos de experiencia. Son principios constitutivos, por lo tanto, los axiomas y las analogías de la experiencia (compárese la parte relativa de la lógica). Principio regulativo, en cambio (del latín *regula*, regla), es aquel principio que indica tan sólo la dirección para descubrir los conocimientos de los objetos; las reglas eurísticas (es decir, lo que incita al descubrimiento) para profundizar la verdad, o si se quiere, un punto de vista para proseguir un sistema de saber. Cuando se supone, por ejemplo, que los fenómenos de la naturaleza acontecen como si estuvieran determinados por fines (por lo tanto, como una ficción consciente), la idea de fin puede servir aquí como principio regulativo. Compárese el párrafo 36, páginas adelante, para comprender mejor el sentido de esta definición anticipada.

²¹ Otro de los perdurables aciertos de P. Natorp en la ética y la filosofía social radica en la idea de progreso concebida como un principio regulativo. Para nosotros, la exploración que hace Natorp de esta idea, por lo demás en un sentido radicalmente diverso al darwinismo, no sólo significa un complemento más o menos significativo a los resultados obtenidos ya por Platón y Kant; sino en muchos sentidos la teoría que hace de la idea de progreso constituye una post-formación de la filosofía crítica. Lo que en la lógica representa el juicio del origen fundado magistralmente por Hermann Cohen, en la ética aparece en la idea de progreso como principio regulativo.

²² Virtud (del griego *areté* y del la-

conciencia práctica significa la veracidad, el imperio de la razón en el hombre que eleva a mandato incondicionado la concordancia del querer consigo mismo según su última y propia ley. Esta virtud puede ser designada como conciencia en el elevado sentido de aquella actitud del espíritu que se conoce a sí misma como moralmente digna.²³ Sin embargo, no se extiende sólo al propio juicio moral (reflexión) sino a todo actuar humano en tanto está dirigido según el imperio de la razón o de la verdad. La veracidad externa es solamente el resultado y prueba de la veracidad interna, es decir, la veracidad consigo mismo. Por eso se ha dicho que la verdad interna tiene un valor absoluto, como la mentira consigo mismo, constituye el origen de toda maldad.²⁴ La veracidad se manifiesta en todo comportamiento posible: en la voluntad de verdad inquebrantable del investigador, en la seriedad de la creación artística, en la honradez del trabajo más diverso, como la virtud de la objetividad, la ley del objeto en el que se trabaja; por modo completo en las relaciones sociales como sinceridad en el amor, franqueza de la conducta total frente a los otros, dignidad y honradez en el trato con los demás hombres.

(*in virtus*) y que se puede definir como aquella dirección a actitud de la conciencia muy general que todo acto bueno necesariamente implica. El número de virtudes o como se les denomina actualmente, valores de virtud, es variado. Pero tan sólo cuatro son las cardinales, que analiza el autor.

²³ Es decir, la actitud capaz de distinguir lo axiológicamente digno de lo indigno. Los nombres que se emplean para designar esa virtud son variados: conciencia moral, sapiencia, sabiduría, son términos de origen latino que alternan con las expresiones griegas *sófia* y *frónesis*.

²⁴ A todas las virtudes o valores de virtud corresponden vicios o contravalores. El contravalor de la veracidad es aquí la mentira, que también puede ser interna o externa.

§ 31. 2. LA VALENTÍA

A la claridad de la veracidad moral (conciencia de lo que debe ser), es preciso que corresponda la energía del querer que la traduzca en acción; la fuerza moral o valentía, esto es, la actitud incondicionada de la persona no para un bien condicionado sino para lo bueno incondicionado, que tiene la dignidad para semejante actitud. Por ello no se trata aquí de arriesgar la propia vida sin motivos. La prueba del valor no puede radicar en una decisión semejante; pues tal actitud puede servir tal vez para una decisión fuera del campo de la moralidad. Pues en tanto tal decisión debe ser tomada por motivos justificados, tiene que derivarse de una comprensión de que todos los bienes empíricos poseen valor condicionado frente a la Idea de lo bueno que solamente lo tiene incondicionado. Ni el interés más diverso por la pérdida o ganancia empíricas para nosotros o para los demás, ni la sola consideración al prestigio o vergüenza sociales, ni en general, el instinto siempre egoísta que pone en contacto la vida del particular con la colectividad, pueden justificar moralmente el sacrificio de la total existencia empírica. Sin embargo, por este motivo, no hay que considerar como lo más importante el lado negativo de esta virtud, a saber, la aptitud del auto-sacrificio; esta virtud más bien tiene en primer lugar, una significación positiva y activa, no negativa y pasiva.²⁵ Y, puesto que no permanece encerrada en la pura intención, sino que aspira a realizar esta intención, tiene como supuesto la activa energía del impulso (el *thymós* de Platón). Tampoco, como la veracidad, esta virtud se encuentra limitada a una determinada esfera de la acti-

²⁵ "Se entiende por tal vicio en la filosofía moral, aquella actitud humana encaminada a realizar los fines propios a costa de la exigencia social pura" (F. Larroyo, *Los principios de la ética social*, página 164).

vidad humana; antes bien, se extiende a la totalidad de las tareas humanas. Todo trabajo honrado es al mismo tiempo valeroso en tanto dimana ya de la veracidad como de la energía de acción de la moralidad. De este modo se entiende que a la veracidad incondicionada corresponda la valentía; así como ésta, como virtud moral, debe reposar, ante todo, en la propia veracidad.²⁶

§ 32. 5. PUREZA U ORDEN MORAL DE LA VIDA IMPULSIVA

Así como la virtud de la verdad se refiere a la actividad racional, la de la energía moral (valor) a la voluntad como tal, apunta la tercera virtud cardinal en forma inmediata a la regulación de la vida impulsiva según la prescripción de la ley moral. Es la *sofrosyne* de los griegos, la virtud de la medida o del interno orden y armonía. Nosotros la designamos como la pureza moral en tanto comprendemos en ella la claridad armoniosa del orden legal o la regulación satisfecha de la vida impulsiva bajo el dominio indiscutido de lo moral. También esta virtud tiene una significación positiva como negativa. Su contenido no se agota en el solo dominio de los impulsos (autodominio, medida de las pasiones). Abstinencia completa no es en sí virtud. Satisfacción moralmente sana del impulso natural es moralmente exigible, al igual que abstinencia de la satisfacción moralmente insana. De este modo, reclama la virtud de la castidad (pudor) no sólo un dominio seguro sobre el instinto, sino el uso del instinto según

²⁶ El ser veraz exige entusiasmo, "valor, así como la persona valerosa no puede serlo, sino cuando dirige su acción al deber moral, es decir, cuando es veraz. La palabra lealtad expresa la síntesis de estas dos dimensiones éticas de lo bueno aquí explanadas, es la unidad ética, por decirlo así; de la veracidad y el "valor" (F. Larroyo, *Los principios de la ética social*, página 164 y siguientes).

su destino natural y moral, nunca fuera de él.²⁷ La referencia de lo físico (del instinto) a lo espiritual a fin de ennoblecerlo pertenece especialmente al sentido moral de esta virtud.²⁸ En el mismo sentido es en general la exigencia moral no la pretensión de extirpar la vida impulsiva o limitarla tanto como sea posible, sino provocar en ella un desarrollo sano y, con ello, lo más fuerte vital posible. Esta virtud no exige tan sólo afirmar el seguro dominio de la comprensión moral y fuerza volitiva sobre el impulso, sino con ello, puntualmente, purificarlo, esto es, elevarlo a significación ética. Así como la vida impulsiva se extiende a la diversidad de la acción humana, que tiene su fundamento material en la vida instintiva, así también su virtud correspondiente. Sobre esta virtud reposa la purificación del trabajo de toda especie.

Y así como veracidad y fuerza moral son los supuestos inevitables de esta virtud, tampoco pueden aquellas, recíprocamente, existir sin ésta. Una vida impulsiva insana trae consigo obscuridad inevitable de veracidad y parálisis de la energía moral.²⁹

²⁷ El contrapolo de esta virtud es el desenfreno, la *ybris* de que hablaban los griegos.

²⁸ Piénsese en la procreación que se consume con vistas a la producción de un nuevo ser para proseguir de este modo la tarea de la cultura.

²⁹ Como virtudes derivadas de esta virtud conviene citar: la inocencia, la honestidad y la sobriedad. La inocencia en sentido ético no significa ignorancia acerca del instinto natural. Esto equivaldría, entre otros perjuicios, a despojar al individuo de dos valores o virtudes fundamentales: la veracidad y la fuerza moral. "Verdadera inocencia es sólo aquella que toma la inocente también inocentemente"; no la ignorancia sino el dominio y una clara idea de la responsabilidad purifican el instinto (fundamento ético de la educación sexual). Lo mismo puede decirse de la honestidad y de la sobriedad, y, en general, de toda esta gama de valores

§ 33. 4. LA JUSTICIA

Mientras las tres primeras virtudes permanecen, desde luego, referidas a la vida moral del individuo y se extienden sólo después a un comportamiento con los otros individuos, representa la justicia este aspecto de todas las virtudes que superando la vida moral individual implica una relación mutua para someter a regulación ética el comportamiento de persona a persona. Sin embargo, hay que considerarla también como virtud individual en tanto que reposa en la naturaleza volitiva del individuo y pertenece esencialmente a la moralidad de la vida individual. Esta virtud exige la equiparación de todos ante la ley moral como consecuencia del respeto incondicionado de la persona ética en cada uno de los individuos (véase § 26, 5). Por lo tanto, hay que fundamentar esta idea de igualdad que encierra el concepto de justicia desde un punto de vista ético, pues, según la constitución natural los hombres, ni con mucho, son iguales. Puesto que la justicia no se refiere por separado a cada uno de los tres grados de la actividad como es el caso en las otras tres virtudes,³⁰ sino, por decirlo así, a todos juntos, se comprende que esta virtud se encuentra en igual relación con las otras virtudes. Encierra en sí, desde luego, el momento de la veracidad. Veracidad en el comportamiento hacia los otros (dignidad, fidelidad) es también justicia, como la mentira y engaño (explotación, violencia) contienen siempre un momento de injusticia.³¹ Violación

derivados. Pero esto significa la idea de responsabilidad hacia la cultura y destino humanos, hacer depender la pureza de la acción de exigencias universales: he ahí la etización social de la vida impulsiva. (F. Larroyo, opúsculo citado, página 167).

³⁰ Recuerde el lector que la veracidad se refiere a la actividad racional, la valentía a la voluntad como tal y la pureza a la mera vida impulsiva.

³¹ En la terminología de última hora

de la veracidad hacia los demás es ruptura de la comunidad, por lo tanto, atentado a la justicia. Por ello la justicia, ante todo, depende de la conciencia moral así como la injusticia es el resultado y consecuencia de confusión moral. No menos exige la justicia la energía de la voluntad moral, puesto que se tiene que afirmar progresivamente contra la injusticia natural de las inclinaciones unilaterales de simpatía y antipatía en sí y en los otros.³² La justicia tiene también una relación inmediata con el orden moral de vida impulsiva. El impulso carente de regulación no sometido a la ley moral, contradice la justicia.

La justicia es, según esto, veracidad, fuerza y pureza del comportamiento moral hacia los otros y hacia la comunidad.

De este modo se encuentran las cuatro virtudes cardinales en una relación tal que todas son una y la misma cosa en la raíz y diferentes en la dirección: de ahí, que ninguna sea pensable sin las otras, y, sin embargo, todas conservan su propia significación (principio de la unidad de las virtudes de Platón).³³

§ 34. PARALELISMO DE LAS FUNCIONES DE LA VIDA INDIVIDUAL Y SOCIAL

La teoría ética de la comunidad puede fundarse partiendo de los con-

también se dice que todo valor es bipolar. Así como el contrapolo de lo bueno es lo malo, de la pureza, el desenfreno, etc., de la justicia es la injusticia.

³² El aspecto eminentemente social de la justicia todavía será tratado en detalle en el parágrafo 37, las virtudes de la comunidad.

³³ Compárese sobre todo de Platón el conocido diálogo de la "República". En la lectura de este diálogo donde se expone la estructura de un Estado ideal, el lector podrá advertir claramente que la deducción de las virtudes cardinales está en consonancia con los estamentos sociales. Ciertamente que en la "República" falta el aparato metódico; sin embar-

ceptos ya derivados para la vida individual. La prueba para tal proceder la suministra la circunstancia de que la vida social reposa en los mismos factores originarios que la vida del individuo, a saber, en la relación originaria entre impulso, voluntad y razón de la comunidad.³⁴ Como forma de la voluntad comunal hay que admitir desde luego la regulación social. Pues bajo voluntad entendemos en general la conciencia del fin que dota de unidad a nuestra actividad en tanto se somete a una regulación.³⁵ Así necesita la actividad comunal también de una regulación comunal. Pero, puntualmente, por ésta se constituye una voluntad de la comunidad. De este modo se ofrece claramente en su forma más acusada y objetiva, a saber, la regulación jurídica que se manifiesta directamente como expresión de la voluntad de la comunidad. En correspondencia a esto, es preciso probar la razón (práctica) de la comunidad en la progresiva evolución pura de la propia regulación social según las normas éticas, en gracia a la penetración creciente de la comunidad con espíritu mo-

go, aparece con gran nitidez la interna relación de las virtudes.

³⁴ Cuando se habla aquí de impulso, voluntad y razón de la comunidad, no se crea que se alude a una realidad que trasciende a las conciencias individuales de los miembros de una sociedad. Impulso, voluntad y razón sociales no son otra cosa que la actividad común de los individuos que conviven; algo, por esencia, immanente a ellos. En torno de estos conceptos han pretendido otros autores descubrir fuerzas metapsíquicas que en última instancia determinan el destino de la vida social. A menudo las expresiones: "espíritu del pueblo", "Providencia" y otras semejantes, involucran este pensamiento metafísico.

³⁵ Ya se ha dicho que en el acto volitivo la conciencia opta entre una pluralidad de fines. Para esta actitud, por lo tanto, es preciso que prefiera desde un punto de vista; en otras palabras, que se someta a un principio; que reduzca a unidad su decisión.

ral.³⁶ El trabajo social como materia básica, corresponde a la regulación social como forma de la voluntad de la comunidad en tanto significa para la comunidad y, por lo tanto, para la regulación social, algo propio y necesario. Condición de esto por parte del sujeto es que la vida impulsiva de los hombres que viven en comunidad bajo su propio influjo, tomen una dirección hacia la comunidad y se sometan desde un principio a la regulación social. Condición del lado del objeto es la apropiación de la obra por elaborar para el trabajo social.³⁷ Este está a la base de las leyes de la técnica. Pues la colaboración de las fuerzas humanas en el cumplimiento de una obra, no es otra cosa, en sentido material, que el esfuerzo psíquico de colaboración dominado por una técnica que somete las fuerzas naturales inanimadas.³⁸ En general no

³⁶ Se ha dicho con razón que el desideratum de la vida moral es una comunidad de hombres libres. Este objetivo, por lo demás, no puede alcanzarse sino en forma gradual, progresiva. Así se explica que la ética como teoría de la moralidad tenga que exhibir la ley de este desarrollo. Tal ley que el autor discute en el párrafo 36 no es una generalización abstraída de las sociedades que de hecho existen o han existido. Se trata de una ley más bien que muestra los grados a través de los cuales puede realizarse la idea incondicionada de lo bueno. Tan sólo por esta circunstancia, semejante ley permitiría justipreciar la dignidad moral de cada una de las moralidades concretas históricamente dadas. El punto de partida para descubrirla no pueden ofrecerla sino los elementos de toda vida social, a saber, el trabajo social como materia, y la regulación social (derecho) como forma.

³⁷ Demostrado, con todo rigor, que la idea de la moralidad es una tarea común, social, pasa el autor en estas líneas a fijar las condiciones que debe cumplir el trabajo social como materia de las relaciones sociales.

³⁸ Esto es, sólo teniendo a la vista el servicio ético del trabajo social, se puede organizar la técnica apta para

es el hombre, desde este punto de vista (como un ser determinable), más que naturaleza; por lo tanto, también la manera de actuar de la regulación social en esta medida, esencialmente, puede ser considerada como mera legalidad natural. Pero ella se distingue de cualquier otra técnica esencialmente en que considera a los hombres en verdad como determinables, pero por su propia voluntad.³⁹ A través de la función mediadora de la técnica llega el dominio de la voluntad y con él, el de la moralidad, hasta la base natural de la existencia humana. Precisamente en eso se funda la posibilidad de una elaboración concreta de las tareas éticas.⁴⁰

§ 35. LAS CLASES FUNDAMENTALES DE ACTIVIDADES SOCIALES

Aunque los tres momentos: trabajo, regulación de la voluntad y ley moral, actúan conjuntamente en inseparable unidad tanto en la vida social como en la individual, se escinde esta unidad de acuerdo con la ley de la división de las funcio-

tal logro. Así, por ejemplo, si se admite como ideal humano la paz perpetua, la organización de una técnica de la guerra no tiene razón de ser; lo mismo habría que decir de multitud de instituciones económicas, tal vez del régimen capitalista con todos sus excesos, que choca de raíz con la idea de justicia.

³⁹ La base de este último aserto fue dilucidada al hablar de la deducción de la ley fundamental de la moralidad (parágrafo 27).

⁴⁰ Puede verse ahora con claridad que la tarea y principio de una ética concreta no puede suministrarla sino la filosofía crítica. Esta es la respuesta más elocuente a todos aquellos filósofos que candorosamente habían creído que la ética crítica se apartaba de los problemas concretos de la vida social. Pero sólo ella puede resolverlos en forma rigurosa; sólo ella supera las utopías especulativas en que permanecen quienes sucumben a la ética dogmática, del signo que sea.

nes en tal forma, que en cada círculo especial de actividades sociales domina una de las tres condiciones básicas. Así se originan las tres clases fundamentales de actividades, a saber, la económica, la jurídica y la educativa.⁴¹

Tarea de la economía es la conservación del trabajo social por la reproducción constante de fuerzas impulsivas para el mismo, o por la conservación del equilibrio entre gastos e ingresos, es decir, entre consumo y aprovisionamiento de las fuerzas productivas. Pero la energía impulsiva pertenece a toda actividad humana, por lo tanto, cada actividad social humana en especial tiene un fundamento económico. Pero no toda actividad según su fin es económica, sino solamente aquellas que tienen por fin la reproducción de las fuerzas impulsivas disponibles para cualesquiera actividades sociales.⁴²

Tarea de la actividad gubernativa es la canalización del trabajo comunal por realizar, en un plan total de un actuar dirigido hacia un objeto comunal (social), presentado de antemano. La regulación social es imprescindible para toda actividad comunal. Esta regulación social es

⁴¹ Desde este parágrafo el autor penetra en la organización social, si bien desde un punto de vista muy general, que debe tener la comunidad para la realización de sus más elevados fines.

⁴² En el análisis ético de esta actividad social hay que discutir la organización económica adecuada para el cumplimiento de los valores éticos. Esta parte de la filosofía social de base crítica combate el sistema económico del capitalismo; justifica a continuación una equitativa distribución de las riquezas en el sentido de una política socialista o mejor dicho, de lo que se ha llamado con cierta propiedad, una economía dirigida; pero rechaza con la misma energía que al capitalismo, al régimen comunista, entre otros motivos, porque encierra esta forma de convivencia colectivista una dictadura tal, por lo menos en algunos de sus representantes, que a veces pone en entredicho la dignidad humana.

como lo prueba clarísimamente el derecho, objeto de una propia técnica, de una propia ciencia, y así también de una actividad que, sin embargo, puede tener como materia la propia actividad económica como la educativa.⁴³

Tarea de la actividad educativa, en fin, es la de referir la actividad económica y gubernativa al fin moral último de la comunidad. Pues ni en las fuerzas disponibles para el trabajo, ni en la organización social, como tal, puede estar contenido el fin íntegro de la vida social; ambos tienen más bien el claro carácter de simples medios. De hecho, trabajo económico y organización social son, en última instancia, simples medios para la educación humana. Pues el hombre no debe ser para el trabajo y el Estado, sino el trabajo y el Estado deben ser para el hombre, a saber, como medios de su elevación a la razón moral.⁴⁴

Con ello se ha ganado el principio para justipreciar los bienes y virtudes de la vida social. Pero precisamente de ahí se deriva también la ley básica de la evolución de la vida social.

⁴³ La actividad jurídica ha sido degradada en importancia social por ciertas corrientes del materialismo histórico. Se ha dicho que tal actividad lo mismo que la artística, la científica y otras, son un reflejo o epifenómeno de la vida económica de un pueblo, especialmente, de sus organizaciones productivas y de cambio. Semejante afirmación es infundada. El derecho tiene un poder incalculable en la vida social; sin él la reforma de las instituciones económicas no sería posible, pues no se concibe vida comunal sin una regulación autárquica e inviolable que es el derecho. Compárese preferentemente sobre este tópico. R. Stammler, *Economía y Derecho*.

⁴⁴ Claro está que no se alude aquí al hombre individual, sino a la mera comunidad humana, o como se dice en la terminología de la escuela crítica: a la Idea de humanidad.

§ 36. LEY BÁSICA DE LA EVOLUCIÓN SOCIAL⁴⁵

A causa del vínculo expuesto de la Idea moral, por medio de la organización social, con el trabajo económico, según la función de la técnica y, al fin de cuentas, del conocimiento de la ciencia natural, se deja derivar la ley general del desarrollo social, de la legalidad que vale armoniosamente desde las condiciones materiales inferiores hasta los principios formales más elevados, incluso de la Idea. De este modo se conciben todos los territorios señalados en una relación metódica general. Esta ley es la que Kant desde luego ha formulado para la esfera del conocimiento natural, en los

⁴⁵ La disposición que da el autor a los rasgos fundamentales de la filosofía social en sus relaciones con la ética concreta, es la siguiente: ante todo ha preguntado cuáles son los elementos de que se compone toda vida social. A tal cuestión se ha contestado: trabajo social (economía), regulación volitiva (derecho) y crítica racional (educación). Semejante conclusión, además, se ha obtenido fundando el paralelismo de las funciones de la vida individual y social. A continuación, teniendo a la vista los factores y la relación esencial entre individuo y comunidad, se ha propuesto destacar con el vigor de siempre, los órganos (agentes) y las funciones de la vida social (las clases fundamentales de actividad social). Una tercera cuestión surge ahora en íntimo contacto con las dos primeras, a saber: ¿en qué dirección deben canalizarse estas funciones para poder hablar de una comunidad digna de hombres, de una sociedad valiosa por excelencia?; ¿qué condiciones, en otras palabras, debe llenar toda sociedad para que pueda afirmarse que progresa?; ¿qué marcha puede seguir una comunidad para que pueda asegurarse de ella que paulatinamente se aproxima a una vida estimable por todos conceptos, esto es, buena en el sentido ético del vocablo? En suma, ¿cuál es la ley de la evolución progresiva de la cultura humana? A tales preguntas da respuesta el autor con la ley básica de la evolución social.

tres principios regulativos de la homogeneidad, especificación y continuidad (es decir, de la generalización, de la individualización y del tránsito continuo).⁴⁶ De este modo facilita el dominio siempre creciente del trabajo técnico (el más grande ejemplo: la técnica del maquinismo en la consecuencia de la gran industria sobre la base de un comercio internacional) al mismo tiempo una correspondiente solución de los problemas particulares de la propia técnica; lo que da por resultado una constante aproximación para resolver los problemas que incesantemente surgen. Precisamente este desarrollo de la técnica trae consigo el desarrollo correspondiente de las

⁴⁶ Los principios o leyes regulativas como fue expresado ya (página 91, nota única), son puntos de vista que señalan tan sólo la dirección que es preciso que siga el conocimiento para poder constituirse progresivamente. Natorp descubre aquí aquella dirección que da la clave para todo progreso, aquel sentido que garantiza para todos los territorios de la cultura la dignificación creciente de la humanidad. El promotor de semejante invención filosófica es Kant, quien determinó el sentido evolutivo de la ciencia en una triple dirección: la homogeneidad, la especificación y la continuidad del conocimiento. La generalización, la individualización y el tránsito continuo como Natorp llama a estos principios, no son, ni con mucho, condiciones fácticas de la cultura; tan sólo condiciones, por decirlo así, que señalan el progreso de la propia cultura. Si de hecho no pueden seguirse, se produce un estancamiento o regreso de la civilización; estos principios, por consiguiente, se distinguen de aquella ley de la evolución de Darwin y Spencer. En estos autores el principio evolutivo era algo indefectible, necesario de toda vida. En la filosofía crítica la ley de la evolución, por lo demás definida en un sentido por modo radical diverso que en la filosofía spenceriana, señala tan sólo el camino por seguir, si se quiere de hecho alcanzar un estadio progresivo en los sectores culturales. Con todo, estos principios regulativos no están en oposición con la experiencia (reali-

organizaciones económicas que es posible, a su vez, en el mismo caso, bajo un desarrollo análogo del orden social y, por lo tanto, de toda tendencia.⁴⁷ Y lo mismo vale, en fin,

dad); al contrario, le señalan a ella dentro de sus posibilidades el progreso susceptible de alcanzar.

⁴⁷ En forma más detallada hace ver Natorp en otro lugar la aplicabilidad de sus principios a la técnica como uno de tantos territorios de la cultura humana:

“En la unión más íntima con la evolución del conocimiento de la naturaleza está la evolución de la técnica, ante todo, en el estrecho sentido de una técnica de la naturaleza. No podemos maravillarnos de encontrar aquí de nuevo el mismo rasgo fundamental de la evolución. ¿En qué consisten los grandes, los revolucionarios adelantos de la técnica? Primero, en que una multitud de problemas técnicos que antes eran trabajados aisladamente, encuentran una solución general, congruente. En estadios primitivos de la técnica, la solución de los mismos problemas técnicos es abordada en cien sitios, en cada uno de una manera particular, porque las dificultades y las circunstancias favorables son diferentes, y acaso esta solución es también alcanzada en un grado cualquiera; por el contrario, en un grado más desarrollado, el problema es resuelto al mismo tiempo para todos en un lugar único, y el principio de su solución es extendido inmediatamente a una multitud de problemas de la misma especie. Los ejemplos concretos no están lejos. Piénsese en la relación del trabajo mecánico con el trabajo manual. Lo que cien manos, cada una individualmente distinta de las demás, bajo condiciones de cien maneras distintas, ejecutaban fatigosa y desigualmente, lo efectúa una sola máquina y en seguida cien iguales, y cien problemas semejantes se simplifican de la misma manera, mediante aplicación de ventajas técnicas, especialmente las mismas, cuya significación ha sido descubierta una vez en un solo punto. Por la técnica de la maquinaria está especialmente condicionado su complemento natural, el comercio a grandes distancias, cuyo papel generalizador en el sentido explicado salta inmediatamente a la vista. Une con la mayor rapidez las conqui-

del progreso de la educación humana (moral) en general, cuyos principios ya los determinó Pestalozzi: a) la unidad individual de las fuerzas humanas fundamentales; b) exigencia de su desenvolvimiento armónico de suerte que ninguna en particular resulte oprimida o preferida injustamente; c) al fin, el progreso constante sin solución de continuidad desde los comienzos más elementales hasta las alturas supremas de la moralidad: evolución cultural que es preciso se facilite a todos sin excepción según sus aptitudes o capacidades en transición ininterrumpida y unitaria.⁴⁸ Pero puesto que, la ley fundamental de la conciencia misma es la que funda estas analogías que se encuentran en todos los territorios del actuar humano y de este modo se presenta la ley natural con la Idea, por decirlo así, en una relación continua, se deja comprender esta total evolución unitaria y, sin embargo, diferenciada, como evolución de la propia conciencia humana o como educación de la humanidad hacia la madurez de todos los territorios de la cultura. Por lo tanto, esto debe desarrollarse por una supeditación de la técnica de la naturaleza a la técnica social, esto es, por una supeditación de la

tas técnicas de los más apartados países y, desafiando la distancia, las conduce como a un mismo sitio, sin lo cual tendrían que permanecer aisladas en muchos sitios separados y, por lo tanto, sin influjo entre sí, por lo menos mientras en un largo tiempo no se iba estableciendo un cambio paulatino. Que esta tendencia generalizadora, una vez iniciada, marcha irresistiblemente hacia delante es opinión que a causa de su palpable influjo en la economía y el derecho penetra actualmente cada vez más en la investigación sociológica y es en ella decisiva".

⁴⁸ Esta exigencia de la continuidad de la educación contrasta con la discontinuidad con que se ha realizado hasta nuestros tiempos. La crítica a este estado de cosas la expresa Pestalozzi en su célebre imagen de "los pisos de la educación sin escalera que los une".

actividad económica a la gubernativa, pero ambas bajo la razón orientadora; por consiguiente, bajo la dirección de la actividad educativa, en progreso constante en la dirección de la unidad al propio tiempo que de la individualidad y constante relación, y todo esto, en atención a las funciones sociales diferenciadas tanto como a la de las personas y de las clases sociales que participan.

§ 37. LAS VIRTUDES DE LA COMUNIDAD

Una comunidad ordenada según los principios expuestos estaría estructurada por rasgos éticos equivalentes a las virtudes fundamentales exigidas al individuo, y, por tal motivo, daría el seguro fundamento para el más alto desarrollo de las propias virtudes individuales de todos los miembros de la comunidad.

1. La virtud de la verdad (la veracidad) significa para la comunidad, en forma análoga que para el individuo, el pleno dominio de la razón en las ordenaciones sociales y por éstas en la vida total de trabajo en la comunidad. Esta virtud solamente se logra por una obra educadora lo suficientemente difundida que penetre la esencia humana hasta en sus bases más sensibles,⁴⁹ para que pueda cumplir la exigencia total de la vida de la sociedad con el sentido y las fuerzas del conocimiento de la verdad.

2. La virtud del valor significa en atención a la comunidad, de un lado, que el orden jurídico como expresión de la voluntad de la comunidad se afirme enérgicamente contra toda tendencia contraria a la comunidad; de otra parte, y en mayor medida, también significa que la misma comunidad aspire con plena energía a tal legislación subordinada a las exigencias de la moralidad, y a su realización perfecta progresivamente. Con ese criterio se

⁴⁹ Es decir, una educación que comprenda desde la canalización de los instintos en un sentido digno, valioso.

estima la conducta del individuo hacia la ley de la comunidad dada. Especialmente se deriva de ahí la exigencia de la colaboración fundamentalmente igual de todos en las funciones esenciales de la sociedad bajo el supuesto de una idéntica participación de todos en la educación, sobre todo, en la educación moral.⁵⁰

3. La tercera virtud, la del orden armónico de la vida impulsiva, significa en su aplicación a la comunidad, la sana organización del trabajo social a través de una legislación social y en correspondencia a los principios de una educación también social. También aquí es un supuesto esencial la participación regulada igualmente de todos en el trabajo necesario a causa de la comunidad.⁵¹

4. Y así se sigue de la síntesis de las tres virtudes lo que nosotros llamamos la justicia de la comunidad: que esta organización de la vida comunal exigida por la ley moral tanto como posible, aproveche a todos los miembros de la comunidad, sin excepción y sin preferencia de partido: que, por lo tanto, en las tres funciones originarias de la vida social a cada uno corresponda su parte (*suum cuique*), tan sólo según la capacidad, nunca según una prerrogativa externa de estado o clase social. Esta como todas las otras virtudes de la comunidad está ligada a la condición general de la educación social.⁵²

⁵⁰ De acuerdo con la exigencia a que se refiere la veracidad social (primera parte de este párrafo).

⁵¹ He aquí la base más firme que puede darse para fundar la obligatoriedad del trabajo para todos; he aquí la exigencia a cien leguas de la escuela liberal de un trabajo comunal, basada en claros principios científicos; no en motivos materialistas o en asuntos de estómago como gran número de aficionados a alguna teoría social suponen que radica la explicación de tal prescripción moral.

⁵² La justicia es la idea de la solidaridad llevada al campo de la vida moral. Justicia quiere decir conciencia

§ 38. LA ORGANIZACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

En la sucesión gradual del desarrollo de la conciencia práctica, esto es, de la educación del individuo como de la comunidad, se desenvuel-

de la dignidad de persona extraña, conciencia de que lo que se hace obedece al valor propio de los semejantes.

Entendida así la justicia, fácil es comprender que cada uno de los miembros de la comunidad, puede realizarla, poco importa su función social asignada. Es justo en igual medida el trabajador manual, el "hombre de Estado", el estudiante, el artista, etc., cuando realizan su faena cotidiana en la inteligencia de que los otros miembros de la comunidad y la comunidad misma son merecedores a semejante esfuerzo. También se comprende, desde este punto de vista, la íntima relación de la justicia con los otros valores éticos. Es justo quien pone su veracidad, su fuerza moral y su pureza al servicio de sus semejantes. La justicia significa simultáneamente verdad, energía y dominio de impulsos hacia la comunidad. Podría decirse que la justicia es, por tal motivo, la virtud de la comunidad: la que fija los derechos y deberes de los individuos según su función social, sin excepción y sin preferencias de partido; función social que debe ser asignada según la capacidad de cada uno; nunca a causa de prerrogativas de estado social o clase. Pero con esto no se pretende que los mejor dotados disfruten de mayores ventajas personales. La división del trabajo en la comunidad (política, pedagogía, profesiones manuales, arte, etc.) fundada en las aptitudes (vocación) de sus miembros, se justifica por la circunstancia de que de este modo prospera el destino de la comunidad. Bajo esta condición, todos con igual derecho pueden desplegar armoniosamente ante los más variados fines, la veracidad, el "valor" y la pureza hacia sus semejantes. Mas estos valores fundamentales que recíprocamente se implican (unidad de las virtudes), por su sentido social innegable, tienen en su base a la justicia. En la justicia se anclan las llamadas virtudes cívicas (sus valores éticos derivados); es ella, por decirlo así, la promotora de todos

ve según la naturaleza, ante todo, la vida impulsiva, después es cultivada la voluntad (como conciencia de la regla en general), y, al fin, se aspira en forma inmediata a la altura de la razón moral. Conforme a tal sucesión gradual se estructura de hecho también la organización social de la educación. La primera forma de la comunidad educativa es la casa o la familia. Ella constituye en los primeros grados de la cultura, al mismo tiempo, el fundamento de toda organización del trabajo económico; y así debe tener según la idea de Pestalozzi la educación familiar como forma originaria de la educación en general a modo de punto central, la educación para el trabajo, a la que tiene que enlazarse la total formación del intelecto como de la voluntad. La idea del Kindergarten de Froebel es en esencia la misma; él trata de vincular una estructura más social y mejor planeada de la primera educación con su carácter esencialmente doméstico (del hogar). Pero se puede pensar la misma clase de educación en los lazos familiares. Ahora bien, este tipo de educación puede superarse progresivamente en círculos más amplios. Desde luego aparecen las relaciones entre familias y así sucesivamente.

Muy claramente sirve la educación escolar al desarrollo de la voluntad, según el lado formal de la regulación en general. La esencia de la escuela radica, precisamente, en el orden y disciplina del comportamiento total, conforme a las exigencias de intelecto y voluntad. Por eso ofrece la escuela la más precisa analogía con la organización jurídica de la comunidad para la que ella paso a paso educa al hombre; y también por eso se comprende que la escuela aspire en forma necesaria a una educación nacional. La educación general de una nación según los princi-

pios de igualdad y comunidad, constituye su fin, al que, de hecho, más y más se acerca a causa de las leyes generales del desarrollo social. Pero la plena ciudadanía de la educación de cada individuo no puede ofrecerla el hogar ni la escuela, sino solamente un orden de vida de la comunidad en la que todas sus manifestaciones, incluyendo la del arte, colaboran a un idéntico y último fin: el de la comunidad pura en el conocimiento y querer del único fin incondicionado (Idea social pedagógica del Estado, compárese el § 33).⁵³ A algo semejante ha aspirado ya la religión para la totalidad del género humano. Pero ella conlleva el peligro, con eso, de extirpar en sumo

⁵³ El preciso objeto de estudiar la organización social de la educación consiste, en última instancia, en averiguar en qué forma es necesario organizar las agencias pedagógicas de la comunidad para que respondan del mejor modo a la realización de los valores éticos.

Natorp, ante el problema de la educación, por su teoría acerca de las funciones básicas de la comunidad, asume una actitud tan original como incontrovertible. No discute, como grandes pedagogos lo han hecho en la historia del pensamiento, si la causa de las causas de la vida social radica en la educación; si la educación puede considerarse como el primer motor en la vida comunal. Esta investigación causal es de naturaleza sociológica, o si se quiere, cae en la esfera del aspecto empírico de una ciencia de la educación. El problema que brilla en este lugar ante el pensamiento de Natorp se contrae a otra tarea; se dirigo a descubrir el papel que debe jugar la educación en una comunidad que progresivamente se acerque a los valores dignos de ser exaltados por el hombre, y con ello, a la estructura de las distintas formas de comunidad (familia, escuela, Estado, etc.), para que puedan realizar tales *desiderata*. Por este motivo analiza los distintos grados de la educación y las instituciones *ad hoc* que en el transcurso de los tiempos se han presentado (la idea del Kindergarten de Froebel y la educación progresiva de Pestalozzi, entre otras).

los valores éticos, la exigencia de una regulación de derechos y deberes en una comunidad de hombres libres sobre el principio de igualdad.

grado la más alta comunidad espiritual de las fuerzas impulsivas de la existencia del hombre, de la economía y derecho, del libre desarrollo de la ciencia, y con ello, de las condiciones esenciales de la moralidad humana. Sin embargo, no es necesario privar a una vida comunal desarrollada sobre puros fundamentos

humanos de la energía del sentimiento de humanidad y del sentimiento de lo infinito participando así del carácter propio de la religión, y recibir lo que en ella permanece oculto de contenido sentimental humano y puro. (La religión dentro de los límites de la humanidad, véase adelante el § 40.)

APÉNDICE

EL PROBLEMA DE LA ESTÉTICA Y DE LA FILOSOFÍA DE LA RELIGIÓN

§ 39. TAREA Y PRINCIPIO DE LA ESTÉTICA ¹

Naturaleza y mundo moral, lo que es y lo que debe ser: en ello parece quedar comprendido todo lo que puede ser objeto de conocimiento humano, y, sin embargo, permanece fuera de ambos el arte, que no tiene pretensión de una verdad, ni en el sentido de la realidad natural, ni la que deriva de una exigencia universal de la voluntad; sino afirma, crea una verdad de naturaleza peculiar y construye un mundo propio al lado de aquéllos. También esta manera de formación es algo completamente legal, que con toda libertad dispone de las leyes de la naturaleza y del mundo moral, por consiguiente, también objeto de un conocimiento de índole propia. Esta clase propia de conocimiento, por lo tanto, exige ser concebida en un interno enlace con el conocimiento teórico y el práctico, enlace que es

¹ El nombre "estética" proviene de A. Baumgarten (1714-1762). Significa para él la ciencia del conocimiento sensible a diferencia del conocimiento intelectual. Objeto de la estética es la perfección del conocimiento sensible como tal, en el cual consiste la belleza. Sólo después se dotó al vocablo de una acepción en consonancia con la significación contemporánea. Este mérito se debe sobre todo a Kant, quien por vez primera planteó con todo rigor la temática de esta ciencia filosófica. También Schiller contribuyó poderosamente a que el término estética se connaturalizara en el ambiente profesional. En nuestros días estética vale tanto como filosofía del arte.

posible tan sólo por la relación de estas distintas clases de conocimiento en la radical ley de la conciencia. De ahí se deriva el problema de una estética filosófica que, por lo tanto, no tiene que ver nada con la vivencia estética como tal, sino con el fundamento cognoscitivo de la formación artística.² Estética filosófica que, además, tiene que fijar cómo esta clase de conocimiento pone su objeto, cómo se comporta con lo teórico y lo práctico, y cómo se concibe con éstos en una última unidad. Este enlace buscado entre las dos clases de conocimiento estriba en que (según los resultados de las investigaciones estéticas de Kant y Schiller), mientras el individuo permanece siempre en un abismo entre intelec-

² Una cosa es el estudio psicológico del arte y otro el estudio meramente estético-filosófico. El primero indaga las causas psíquicas del fenómeno artístico. Declara, por ejemplo, entre otras cosas, que toda vivencia estética implica una percepción, se produce acompañada de placer, es concomitante a determinados hechos fisiológicos, etc. La consideración estético-filosófica, en cambio, indaga aquella unidad de relaciones (ley) que determina que una obra de arte sea bella. En otras palabras: la psicología del sentimiento estético estudia la vivencia; la estética, las condiciones objetivas del arte. Pero al descubrir los principios que dan la pauta para diferenciar lo bello de lo feo estima, valora. Esta circunstancia permite declarar que la estética es una disciplina axiológica. Se podría decir, por lo tanto, que la estética busca el fundamento axiológico de la creación artística.

to y voluntad, Idea y experiencia, mundo natural y mundo moral, el arte, por lo menos realiza una ideal unificación de ambos, colocando el ser como debiendo ser, el debiendo ser como siendo. Esto es capaz de realizarlo el arte sin duda alguna, solamente por una ficción.³ Todo

³ Para comprender con facilidad la esencia del arte hay que pensar previamente lo que es la cultura en general. La cultura es, ante todo, el resultado de la actividad de la conciencia. La ciencia, las instituciones económicas, el derecho, etc. como formaciones culturales no son sino elaboraciones del hombre en convivencia. Ahora bien, los productos culturales se distinguen entre sí, por una parte, según el trabajo que despliega la conciencia. Así como la moralidad es el producto de una conciencia volitiva y la ciencia el resultado de una conciencia cognoscitiva, el arte lo es de otra actitud humana llamada fantasía.

A menudo la conciencia imagina objetos no presentes, tal vez que nunca ha visto ni oído, o bien, supone que determinado objeto, por ejemplo, la mirada de una mujer representan por sus cualidades momentáneas, quizás la pasión de odio. Quién no ha escuchado alguna vez que un surtidor de una fuente deja escapar hilos de plata cuando en realidad se trata de un desplazamiento de agua más o menos incolora. Este comportamiento de la conciencia ante los más variados objetos es la fantasía. Todo fantasear implica, por lo tanto, una ficción; cuando se advierte que los ojos de aquella mujer representan el odio, en rigor, se les toma como si (ficción) fuesen semejante pasión. Cabe preguntar en relación con esto, cuándo un fantasear conduce a la belleza, pues es evidente que todos los hombres fantasean, no elevándose de continuo a este valor fundamental de la estética.

Un elemento fundamental de la belleza, es la expresión. Toda obra de arte bella expresa necesariamente algo. Pero los medios de que se sirve para ello son la forma, la imagen, la figura, en suma, algo concreto e individual. Especialmente el producto cultural llamado ciencia, indudablemente, dispone de medios para expresar. El concepto realiza esta función. Ciertamente, a través de los conceptos (de las significaciones

arte es en este sentido poesía y no verdad; y en efecto, ni teórica ni práctica; sin embargo, radica en ella esta última y en rigor elevada tarea: la de reducir a unidad la legalidad de la formación natural de un lado, y la de la moral, de otro, a la que ellas aspiran y que es su último y común fin. El sentido profundo del arte, reposa, por lo tanto, en la anticipación ideal de lo en sí pensable y exigible; en la anticipación de aquella unidad entre ser y deber ser, naturaleza y moralidad, no alcanzada aún en la realidad empírica, pero alcanzable. Así de este modo es capaz la conciencia estética de penetrar los territorios del intelecto

de las palabras), se expresan las cosas más simples como las más complicadas. Todas las ciencias se sirven de ellos para precisar sus objetos. Piénsese, por ejemplo, en la psicología que define lo que es la percepción, la imagen, el sentimiento del odio, del amor, etc., aprovechando las significaciones generales de las palabras.

Pues bien, la cultura también dispone de otro medio para expresar los objetos más triviales como los más profundos de la existencia. La obra de arte bella cumple esa función, pero expresa sin utilizar el concepto, sin emplear el razonamiento discursivo.

El artista genial siempre emplea un objeto concreto que merced a su fantasía creadora le hace decir todo el mundo de ideas que el intelecto es capaz de pensar y todo el universo de exigencias que la voluntad es susceptible de dignificar.

Miguel Ángel, v. gr., expresó en forma inimitable lo que es la piedad; pero para ello, no se sirve de una serie de conceptos como el moralista, sino lo comunica a través de una escultura viviente y concreta. Shakespeare, para no citar sino a verdaderos genios, nos trasmite, nos hace vivir el sentimiento de los celos en su célebre personaje *Otelo*; pero tampoco procede como podría hacerlo el psicólogo con una definición real de este sentimiento. ¿Queréis experimentar lo que es la desesperación a través de una figura concreta?, recurrid a la obra maestra de Signorelli llamada de *Los Condenados*.

y de la voluntad en sus dominios totales y apropiárselos. En cada vivencia de la verdad y de lo bueno puede el espíritu ingenuo que no percibe todavía el conflicto, contemplar lo bello (belleza de la naturaleza, belleza moral).⁴

Cuando surge el conflicto de ambos mundos, se pierde fácilmente la sensibilidad estética, y con ello se impide también la fuerza de la propia y libre formación de lo bello, que en sí, no es separable del sentimiento estético, ya que está en ella la prueba más segura. Tan sólo en una altura educativa moral e intelectual, donde el conflicto es superado internamente, según la Idea, puede la formación estética fortalecerse de nuevo y realizar entonces su punto culminante.

§ 40. LA RELIGIÓN EN SUS RELACIONES CON LA CIENCIA, LA MORALIDAD Y EL ARTE ⁵

En comparación con las tres maneras fundamentales de formación

⁴ El hombre que aun no percibe con claridad el mundo del ser y el mundo del deber ser, tampoco puede distinguir el conflicto entre ambos. Cuántas cosas hay que son, que existen en la realidad, tal vez, vicios, tragedias, etc., y sin embargo, que no deben ser. Esta falta de experiencia para distinguir ambos mundos es propia del hombre ingenuo; y ocasiona que semejante individuo las considere iguales y goce aunque en un grado no muy elevado estéticamente.

⁵ Es opinión indiscutida que la filosofía de la religión se ha desarrollado como disciplina filosófica independiente hasta la época moderna. Ciertamente desde la antigüedad temas de semejante disciplina se habían tratado con holgada amplitud, especialmente en la rama de la filosofía tradicional intitulada metafísica; pero una reflexión comprensiva y de rigor teórico no se había emprendido hasta aquella época. La emancipación de la filosofía de la teología, el progreso evidente de la historia de la religión y, sobre todo, la nueva orientación de la filosofía im-

objetiva, ciencia, moralidad y arte, no significa la religión una cuarta y propia manera de formación y, con ello, de conocimiento; ella hace más bien uso de las otras tres en tanto aspira, al mismo tiempo, a superarlas y someterlas. Por tal motivo, entra la religión en un conflicto constante y enérgico con ellas; conflicto que amenaza romper de nuevo la unidad de la conciencia humana.⁶ El primer supuesto para

presa por Kant, fueron las circunstancias decisivas para el nacimiento y formación de esta ciencia filosófica. Kant mismo, por lo demás, es considerado como el primer pensador que precisó la problemática de la nueva ciencia.

Filosofía de la religión como disciplina axiológica (autónoma) y tal como aquí es concebida, es aquella rama de la filosofía que estudia el sentido y contenido de verdad de la religión. Desde este punto de vista investiga la esencia y valor de la actividad religiosa, así como su significado para la vida del espíritu, de la cultura y de la concepción del mundo; es una reflexión filosófica del sentido e investigación crítica acerca de la pretensión de verdad y valor de los conceptos religiosos, a saber, Dios, creación, eternidad, creencia, etc. La filosofía de la religión de base crítica se apoya en los hechos históricos de la religión (el *factum* de la religión). Sus ciencias auxiliares son: la historia de la religión, la ciencia comparada de las religiones, la sociología, etc.

La filosofía de la religión se distingue de la psicología del sentimiento religioso, en tanto esta última indaga la relación causal de los fenómenos con tal sentimiento mientras que aquella, polariza su investigación a la axiología del hecho religioso. La polaridad axiológica santo-profano constituye su objeto fundamental de estudio.

⁶ Ya la oposición entre mundo moral y naturaleza, ideal y realidad, ser y deber ser, parecía provocar la ruptura de la unidad de la conciencia. El conflicto fue superado al demostrarse que en última instancia una misma ley preside ambos mundos, a saber, la ley de la Idea, de lo incondicionado. El arte también con su propia legalidad aspira a conciliar el conflicto; pero a través

la solución de este conflicto es la circunstancia de que la religión no baja a la humanidad desde afuera, tal vez de ultramundos, sino que nace de la propia conciencia del hombre como en las otras tres direcciones fundamentales de la cultura humana. Pero la religión no representa una dirección fundamental de la objetivación como aquéllas, sino tiene su fuente en la subjetividad pura del sentimiento. En éste reconocemos la protoforma universal de la conciencia que está a la base de aquella formación determinada de objetos. La religión significa la última intimidad de la vida espiritual, mientras conocimiento, voluntad y fantasía artística son otras tantas maneras de externar y expresar en forma palpable lo que vive en nuestro interior. Pero a causa de su carácter de subjetiva originalidad, inmediatez y universalidad, acompaña también el sentimiento a todas aquellas formaciones hasta sus más altos desarrollos. Trata en ellas de imprimirse, incluso de superarlas; mas, no puede expresarse en ellas por su contenido infinito. Así se origina una oposición y conflicto entre las claras formaciones de la conciencia, en arte, moralidad y ciencia y aquella informe profundidad del alma que radica a la base de todas estas, pero que no puede manifestarse en ninguno de sus grados. La inclinación hacia lo trascendente que tiene profundas raíces en la religión, se explica, al fin, por esta pretensión universal del informe sentimiento infinito, a causa de lo

de una ficción. Con todo, constituye un territorio independiente de la cultura que, a su vez, tiene a modo de estrella polar de su desarrollo, la Idea de lo absoluto.

La actitud religiosa con su pretensión a degradar todas las actividades humanas ante una supuesta divinidad, ha provocado también una ruptura de la conciencia. Sin embargo, el equilibrio de la creación humana como a continuación lo desarrolla el autor, puede restablecerse dentro de una conciencia crítica del fenómeno religioso.

cual, no puede resolverse en los límites y normas precisos de nuestro humano y finito conocer, querer y fantasear artísticamente, sino que quisiera trabar contacto en íntima inmediatez con lo infinito, con lo supra-humano (lo divino). Si, en cambio, la pretensión de lo trascendente se suprimiese, le quedaría al sentimiento una poderosa significación en la educación humana, ya que vivifica aquellas especies de formación (ciencia, arte, moralidad), con íntima e idéntica profundidad, las penetra con su energía e inmediatez, pone, por tal motivo, las distintas provincias de la educación humana bajo sí en íntima relación, y de este modo conserva vitalmente la unidad indivisible de la esencia humana. Especialmente tal sentimiento aproxima al hombre a la infinita exigencia de la ley moral en su externa e interna situación y vivifica, por ello, la seguridad para el cumplimiento de la idea moral, para la fuerza invencible de lo bueno en el mundo y fuera del mundo, en el corazón del hombre y fuera de él. De este modo, se conserva todo el auténtico contenido sentimental de la fuerza moral oculto en la religión y que hasta hoy fue vivificante, especialmente por ella, en la humanidad, aunque la trascendencia del dogma se haya abandonado y la representación religiosa, de un lado, se haya clarificado en la Idea pura; o del otro, se le haya rebajado a símbolo artístico;⁷ auténtico conte-

⁷ Mas ¿la autoconciencia de la pequeñez y finitud del hombre será imprescindible pensarla en relación con una fuerza trascendente? ¿Ese sentimiento de dependencia del individuo frente a lo infinito no podrá arraigar en algo que teóricamente no implique contradicción como la realidad no fenoménica de que habla el metafísico y el dogmático? En verdad, el hombre no necesita recurrir a ultramundos, a causas metacósmicas para ponerse en contacto con lo infinito. La tarea inacabable de la cultura humana le ofrece esa idea. Quien seriamente medite sobre el destino de la historia, adver-

nido sentimental, que tan sólo puede conservarse si la propia religión permanece encerrada dentro de los límites de la humanidad y no pretende ya superarlos.

tirá en ello que palpita la idea de lo absoluto. Nunca podrá agotar el hombre las formas bellas, los ideales morales, las verdades científicas. La realización de la cultura, pues, como tarea inacabable encierra la idea de lo infinito; y todo hombre bien dotado que frente a ella experimente un sentimiento de dependencia que lo haga descubrir el prototipo de lo perfecto, habrá escalado los eldorados de la religión; de una religión, por cierto, heroica, dentro de los límites de la

mera humanidad. Sólo de este modo, Dios, como realización de la cultura, puede concebirse como lo absolutamente bello, lo absolutamente sabio, lo absolutamente bueno. La idea de Dios como realización de la cultura, como algo que debe realizar el hombre en este mundo, contrasta enérgicamente con aquel concepto tradicional de divinidad, donde se le desplaza a un ultramundo. Lo primero podría llamarse la idea inmanente de Dios, ya que se supone que habrá de realizarse en y por la cultura humana. Lo segundo, la idea trascendente de la divinidad, ya que se declara que existe más allá de la experiencia conocida de los hechos, aunque tal vez como primer motor.

CAPÍTULO CUARTO

ELEMENTOS DE PSICOLOGÍA

§ 41. EL OBJETO DE LA PSICOLOGÍA ¹

El interés propio de la psicología está, inversamente al del conocimiento que objetiva en cualquiera de sus

¹ Habitualmente se entiende por psicología (de *psyche*, alma, y *logia*, logos, tratado), la ciencia que describe y explica los fenómenos psíquicos. Originariamente significó psicología, ciencia del alma; su fundador fue Aristóteles. El nombre proviene de Melancthon, pero fue Wolff quien lo introdujo en el léxico filosófico. Como ciencia tradicional, la psicología era una parte de la metafísica; dominaba la opinión de que se podían deducir los principios de la vida psíquica partiendo del concepto de alma a modo de una substancia simple e indestructible y, por tal motivo, inmortal. Esta psicología metafísica o racional fue combatida con éxito lisonjero por Locke, quien fundó la psicología empírica. Esta nueva ciencia había de partir de los hechos de experiencia para buscar sus propias leyes, y nunca de la existencia indemostrable de supuestas substancias simples.

En nuestros días siete direcciones fundamentales se advierten en el ambiente profesional:

1. La psicología asociacionista, cuyos fundadores son Hartley y Hume. Esta corriente trata de referir todos los fenómenos psíquicos a leyes de la asociación (véase más adelante el significado de estas leyes).

2. La psicología de las facultades, que ya fue representada por Aristóteles y que parte en los tiempos modernos de Wolff y Tetens; describe los fenómenos psíquicos y los ordena según las tres facultades: conocer, sentir y querer.

3. La psicología aperceptiva fundada

formas,² en la mera subjetividad de la vicencia o en el hecho de conciencia puramente como tal. En éste se dejan distinguir generalmente tres momentos que realmente son inseparables, pero que, no obstante, por abstracción, se les puede escindir: el yo, el contenido y la relación entre ambos (ser conscio).³ La conciencia

por Wundt y que se distingue de las otras corrientes en que para definir determinados fenómenos psíquicos aplica el concepto de apercepción.

4. La psicología según el método crítico cuyas prestaciones frente a las otras corrientes aparecen en este resumen.

5. La psicología de la "estructura" emparentada íntimamente con la corriente crítica y a cuyos conceptos básicos se hará mención en su oportunidad.

6. La psicología del inconsciente, de diversas variantes y enlazada más o menos íntimamente con la psicología de la estructura, con la psicología social, con la corriente biológica, etc. (véanse más adelante los métodos psicológicos). Los últimos pensadores que han logrado popularizarla en extremo son entre otros, Freud (pansexualismo: La causa del hecho psíquico radica en fenómenos inconscientes referidos al sexo). Young (menos unilateral que el anterior), etc.

7. El conductismo, fundado por Watson, según el cual la única explicación válida de lo psíquico, reside en leyes de hechos corporales del individuo (su conducta).

² Estas formas de objetivación o formaciones culturales son: la ciencia, arte, la moralidad, etc.

³ La expresión "ser conscio" o concienciabilidad como yo propongo, es la traducción del vocablo alemán *Bewusstheit*.

sólo puede ser pensada como relación entre dos términos; lo confirma el hecho: algo me es conciente. El yo no designa aquí una substancia, sino es tan sólo la expresión de aquella unidad de la relación por la que lo múltiple del contenido de una conciencia forma precisamente una conciencia. Por tal motivo, no puede predicarse del yo, en efecto, nada que no estuviera representado por el contenido y las relaciones del contenido. Tampoco hay que hablar de actos de la conciencia a diferencia del contenido. No son dos hechos de la conciencia, el ser de un contenido (por ejemplo, de un tono) y el de la conciencia de este contenido (el oír); sino el contenido existe como contenido de la conciencia, es decir, tiene lugar una conciencia de él; este "tener lugar" de la conciencia no es otro hecho además. Según eso hay que expresar toda diferencia de la conciencia como diferencia del contenido y de sus relaciones, no además como diferencia del acto o de la manera de ser concio. El contenido de la conciencia solamente constituye el objeto de la psicología o la apariencia inmediata en su puro ser subjetivo siempre para un yo. Y en rigor, se extiende la tarea de la psicología esencialmente al contenido en lo que respecta a su múltiple enlace. Pues en la vivencia inmediata ningún contenido es aislado completamente de otro; a la conciencia como tal es esencial la complexión, el contenido individual aislado es tan sólo resultado de una abstracción que hay que considerar regresivamente para reconstruir mentalmente el estado originario de la conciencia. Tampoco hay que hablar en última instancia de apariencias temporales en la conciencia.⁴ Originariamente es dado el tiempo en la conciencia

⁴ La conciencia no es algo que se presente frente o con independencia de sus contenidos, percepciones, recuerdos, en suma, fenómenos. Más bien estos contenidos son los que constituyen la conciencia en cada caso.

no la conciencia en el tiempo.⁵ Sin embargo, está en la base la relación temporal a toda otra clase de relaciones. Y en este sentido, se puede hablar de sucesivas apariencias de la conciencia sin interrupción, a condición de no olvidar que se trata de enlaces que en definitiva se incorporan a otro más amplio, a saber, la cadena total de las vivencias.⁶

§ 42. EL MÉTODO DE LA PSICOLOGÍA

Si constituye el objeto propio de la psicología la subjetividad puramente como tal, su método debe ser diferente de todo otro proceder de la ciencia objetiva.⁷ El proceder de esta última: exponer lo que aparece en unidades objetivas bajo las leyes y por ello precisamente formar constructivamente el objeto que aparece allí, es en sí sencillamente unitario; dentro de ella no hay ningún lugar para una ciencia de la subjetividad. Si se busca en la psicología la explicación legal de los fenómenos de la conciencia, entonces hay que investigar ésta, más bien,

⁵ El tiempo es un elemento de la conciencia (del darse cuenta); sin tiempo no hay conciencia. De ahí que sea absurdo decir que la conciencia se da en el tiempo. No hay todo sin partes. La conciencia representa aquí el todo; el tiempo, una de sus partes; pero el todo no se da en una de sus partes.

⁶ Esto es, el tiempo, siendo el fundamental elemento de relación, no es el único.

⁷ Todas las ciencias, en efecto, quieren explicar las leyes específicas de los distintos objetos; la psicología, en cambio, indaga las relaciones de estos objetos con el yo. Su fin cognoscitivo, pues, radica en la mera relación de los contenidos de conciencia con el sujeto donde aparecen. Esta relación, por lo demás, es variada. Unas veces se llama sensación, otras percepción, voluntad, sentimiento, etc. A su vez estas maneras de relación pueden subdividirse. Una descripción y explicación minuciosa de ellas constituye el objeto de la psicología.

exclusivamente en el lado objetivo, es decir, en la ciencia natural (en tanto se trata de lo teórico). En verdad, se distinguen reiteradamente como dos series separadas de fenómenos: los fenómenos físicos y los psíquicos. Pero una serie doble de fenómenos no es dada en general. Todo fenómeno es siempre de una sola clase, así, como de otro lado, la objetividad a la que hay que reducir aquél por el conocimiento objetivante, es solamente una, según su concepto total. Tan sólo así hay que representar claramente la oposición de lo psíquico y lo físico. No hay apariencias que no pertenezcan a la conciencia ni que no sean apariencias del objeto. Tampoco se puede hablar con derecho de que la apariencia haya de ser considerada como apariencia del objeto unas veces, y otros, como apariencia de la conciencia; sino se trata en cada relación por su contenido y por su número de la misma apariencia, que hay que considerar según dos aspectos: en su relación con el objeto en la ciencia que objetiva, y en su relación con el yo, en la psicología. Por lo tanto, no hay psicología explicativa que no fuere ya ciencia natural o estuviere destinada a serlo. Pero el interés de la psicología en nuestro sentido, es opuesto al conocimiento que objetiva. Brevemente señalado: referir toda objetividad conocida a la subjetividad inmediata del aparecer. Pero esta operación exige, sin embargo, un proceder especial, porque por ningún motivo, lo inmediato de la conciencia es conocido en forma inmediata. Pues todo conocimiento del aparecer es, según su naturaleza, objetivante; es una nueva clase de la reflexión la que se dirige a la subjetividad como tal. Hasta podrá parecer esta tarea totalmente insoluble porque de hecho es imposible conocer sin objetivar. Pero por lo menos es posible una referencia regresiva de las objetivaciones realizadas a lo que, de antemano, debe ser pensado como último fundamento subjetivo. Esta

reconstrucción de lo inmediato debe apoyarse en la construcción previa del objeto y existe fundamentalmente en el regreso puro del camino del conocimiento objetivamente. De modo que estas dos tareas: construcción del objeto y reconstrucción de lo subjetivo se corresponden exactamente; pero, según su dirección, son opuestas. La oposición de lo objetivo y subjetivo es de hecho solamente la oposición de estas dos direcciones del camino del conocimiento. Un contenido totalmente nuevo no puede explotar la psicología ciertamente. Pero, sin embargo, es nueva la reconstrucción general de los enlaces que fue preciso que no considerase el conocimiento objetivamente. Pues toda objetivación reposa en un abstraer, en una persecución de direcciones particulares de la conciencia, en obtener determinadas unidades que solamente, por tal motivo, como objetos, se encuentran frente a lo subjetivo de la conciencia inmediata. Por lo tanto, tan sólo en la reflexión de ambas direcciones fundamentales del conocer y en la comprensión de sus relaciones recíprocas, se termina el problema del conocimiento, y llega a ser su unidad, entonces, algo perfectamente completo.⁸

§ 43. LA SENSACIÓN

El concepto psicológico de la sensación como último elemento de todos los enlaces en la conciencia, recibe su determinación precisa por una retrogradación a los enlaces fundamentales para los que la sensación representa el elemento. Según el resultado de la crítica del conocimien-

⁸ La distinción entre psicología y filosofía ha sido expresada por H. Cohen (*La teoría de la experiencia de Kant*) en forma tan clara como rigurosa. Mientras la psicología, dice el fundador de la escuela de Marburgo, indaga quién conoce (la relación del fenómeno con el yo), la filosofía, por cierto previamente, se limita a descubrir las leyes del cómo se conoce.

to (compárense los §§ 10 y 19) expresa la sensación como último fundamento material del conocimiento de experiencia en sí, solamente lo indeterminado, tan sólo la x por determinar, pero positivamente, lo determinable, o la posibilidad dada de las determinaciones que realiza el conocimiento objetivo, según las leyes de la unidad sintética. La función de la unidad sintética es originariamente doble a saber, cuantitativa y cualitativa (§§ 12, 13 y 20). En el primer aspecto hay que definir la sensación como lo particular por excelencia, en el último, como lo idéntico o cualitativamente uno, lo simple en la conciencia. Mas como último elemento hay que pensar la sensación necesariamente como unidad de una pluralidad, es decir, dotada de la posibilidad del enlace. Este encierra también la posibilidad de la diferenciación como la reunión de lo que se tiene diferenciado. Sobre el primer momento se funda la forma de enlace en la sucesión o en el tiempo; sobre el segundo momento, la relación de coexistencia o en el espacio. Por lo tanto, designa la sensación, en sentido cuantitativo como lo particular por excelencia, al mismo tiempo, el elemento del tiempo y del espacio, o lo indivisible en el punto espacio-temporal, lo determinable y por determinar en el "aquí" y "ahora". Hay que pensar también la sensación en ininterrumpida relación en el sentido de la cualidad, a saber, como lo último idéntico, por lo tanto, diferenciado de otra cosa, y en relación con él, y en verdad, a causa de las leyes de la síntesis cuantitativa.

La determinación de la sensación en su originaria esencia, a saber, en lo que respecta a su contenido, la da, por lo tanto, la referencia cualitativa, pues ya no designa tan sólo el lugar espacio-temporal sino el qué, el contenido que se sitúa en ese lugar. Esta determinación es la primaria, pues la sensación tan sólo puede ser designada como el lugar espacio-temporal, porque en tiempo y espa-

cio se sitúa un contenido, algo real, o mejor dicho, una x por realizar. Hay que pensar lo real, según esta derivación, ciertamente como el punto espacio-temporal pero en ininterrumpida relación con otros puntos, por ello, originariamente en unidad intensiva, no extensiva. Pero en tanto es preciso pensar esta relación en el tiempo de acuerdo con su primer carácter, resulta como correlato objetivo de la sensación la permanente (continua) variación; lo mismo vale si la referimos al espacio, al movimiento, y en verdad, en su origen infinitesimal.⁹

⁹ La mayor parte de los tratadistas caracterizan las sensaciones por su cualidad e intensidad. Las notas de duración y claridad, además, que otros psicólogos admiten, no tienen razón de ser. En este último carácter se involucra la intensidad (grado); respecto a la duración hay que advertir que definida la sensación como el contenido del punto espacio-temporal se alude a un límite de duración. Por este motivo, las sensaciones no pueden desarrollarse en más o menos tiempo. La mayor o menor temporalidad se refiere a la representación (véase más adelante el parágrafo 46).

La cualidad de la sensación es su materia, esto es, el elemento irreducible de una sensación a otra o como podría decirse en la terminología de Bergson, el dato inmediato. La intensidad de la sensación que no se identifica con la cantidad como muchos psicólogos declaran, sin base crítica, es el grado de la sensación, es decir, lo cualitativamente diferenciado en un más o en un menos. Una nota cualquiera en música se distingue de otra por su altura (cualidad en sentido amplio); mas una misma nota puede ser producida con más o menos fuerza (intensidad).

Se han clasificado las sensaciones teniendo en cuenta la cualidad. Desde este punto de vista se habla de sensaciones visuales, auditivas, táctiles, olfativas, gustativas, quínticas (de movimiento), etc. No todos los pensadores admiten los mismos grupos; así hay investigadores que aceptan las sensaciones cinestésicas, tales como el hambre, la fatiga, etc. y otros las rechazan.

§ 44. LA TENDENCIA

La sensación, tal como fue definida en el párrafo 43, designa exclusivamente el elemento de la conciencia teórica. Pero si nos atenemos al concepto riguroso de último elemento psíquico, es preciso pensar abolida la separación que media entre la dirección teórica y la práctica de la conciencia. Según esto, nuestra caracterización conceptual del elemento psíquico, necesita de un añadido. En este complemento, por decirlo así, habría que considerar el fundamento sensible de la tendencia y del sentimiento.

Sensación, sentimiento y tendencia no son elementos coordinados, ya que tan sólo es posible distinguirlos abstractivamente como otros tantos lados y direcciones de uno y el mismo último elemento: la vivencia sensible más elemental (sensación en sentido amplio).

Es preciso obtener el concepto psicológico de la tendencia de la otra clase fundamental de objetivación: no la que abarca al ser en sentido empírico el objeto de la experiencia, de la naturaleza, sino la que se dirige a lo que debe ser (compárese el § 22). A ella corresponde, desde luego, el concepto psicológico del impulso (compárese el § 28). Se señala la frágil oposición de las direcciones de la conciencia de continuo desde un punto de vista psicológico, por la diferencia entre representación y voluntad. La representación va a lo real o como si fuera real;¹⁰ el último índice de lo real es la sensación (en sentido estricto) cuyo concepto, por lo tanto, tuvo que ganarse a través de una referencia regresiva y final de las exigencias de la determinación de lo

real en la experiencia, como lo ha demostrado la teoría lógica de la propia experiencia. De ella es por modo radical diferente el querer como "premisa". No hay que concebir el querer como algo que no siendo real se considerase como tal; sino que hay que presentarlo como lo que se tiene que realizar, lo que debe ser. El último índice de una manera tal de ordenar o situar un objeto en la conciencia, es la tendencia sensible, cuyo concepto psicológico hay que derivar, por lo tanto, de las exigencias, objetivamente exigibles de aquella actitud de la conciencia, que considera un objeto como debiendo ser. Sin embargo, no hay que encerrar esta relación misma como consciente, en el concepto de la aspiración sensible, así como la relación o algo real, como consciente, en la de la sensación.¹¹ El fundamento subjetivo para ambos sólo ha de ser pensado en la vivencia elemental, y, en verdad, la base para relacionar algo real, en el momento del simple sentir, la base para relacionar algo por realizar en el momento del tender.

Mas puesto que si se realiza lo que está por realizarse, se llega puntualmente a algo real que cae, por lo tanto, bajo las determinaciones de lo real en general, se comprende que lo propio o peculiar que agrega el impulso (al fenómeno de la conciencia), es el momento de la dirección, del movimiento que, por decirlo así, encierra una oposición polar: va siempre de un estado de conciencia a otro de lo dado, es decir, en el sentido de la representación, de lo real a algo que en su propio sentido no lo es, pero que tiene que serlo. El carácter fundamental del impulso radica en una peculiar manera de afirmación y negación, distinta radicalmente de la de la simple representación (identificación y diferenciación, § 13), y con ella tanto menos confundible,

¹⁰ Ya se ha dicho que la conciencia se manifiesta en ciertas formas típicas. Una de ellas puede llamarse la conciencia volitiva, cuyo grado inferior es la tendencia sensible. El carácter general de la conciencia volitiva consiste en proyectarse a algo que no es, pero que debe ser.

¹¹ La aspiración sensible es el grado inferior de la conciencia del querer; no el único.

si se advierte con claridad que el impulso puntualmente niega lo que la representación afirma (tránsito de lo que es a lo que no es), y afirma lo que ella niega: lo que es, no debe ser; lo que no es, debe ser; tal vez, lo que ya llegó a ser real irrevocablemente no debió ser o hubiera no debido ser. Es un afirmar y un negar a pesar de la realidad del ser y del no ser, que se coloca sobre ellos; un preguntar, un exigir contra la realidad. Así como en la consideración objetiva el ser supone el "deber ser" (la Idea), queda demostrado en el punto de vista psicológico que el querer elemental (el impulso) hay que situarlo como el momento radical de la vivencia más simple previamente al representar elemental (sensación en sentido estricto), aunque en la vivencia real elemental *esencialiter* ambos momentos quedan incluidos, y conceptualmente la sensación no es definible sin función del impulso puro; pero no viceversa.¹²

¹² La serie de fenómenos que Natorp comienza a estudiar en este párrafo y que termina con el análisis de la voluntad (véanse los últimos párrafos), ha recibido un nombre genérico por multitud de psicólogos: a tales hechos se les ha llamado fenómenos del esfuerzo. De ahí que el capítulo que los estudia se intitule la psicología del esfuerzo. En torno de la discusión acerca del fenómeno fundamental de la vida psíquica muchos pensadores declaran que el esfuerzo tiene la primacía. Una postura fundada ante tal problema sólo puede proporcionarla el estudio detallado de las formas básicas del esfuerzo o de la tendencia en sentido amplio.

Asume el esfuerzo seis formas fundamentales:

a) *El acto reflejo*. Es la forma más elemental de la vida impulsiva. Sin duda alguna, estos actos no pertenecen a la conciencia, son verdaderas protoformas de la tendencia. El acto reflejo es una respuesta ciega a una excitación transmitida a un centro nervioso secundario (ganglio). Puede decirse que es una reacción con ausencia plena de conciencia. El acto reflejo es propio

§ 45. EL SENTIMIENTO

El sentimiento del placer y desplacer no corresponde a una tercera clase de la objetivación, tal vez, la del arte. Pues la esencia de lo estético radica en la forma donde sin disputa es supuesto siempre el mo-

de la vida vegetativa. En rigor no pertenece su estudio a la psicología. Se le analiza exclusivamente para mostrar la continuidad de los fenómenos que analizamos.

b) *El instinto*. Es una actividad orgánica, que sin conciencia de fin, se proyecta hacia un objetivo: "El instinto, aunque inconsciente, da en el blanco sin vacilar. Estaría dotado de un carácter tal de precisión que cabría oponerle a todo comportamiento consciente, diciendo que este último consiste en tantear, mientras que el instinto alcanza su fin de una manera segura. Y se añade que, en efecto, el instinto tiene asignado un fin, que es la conservación y propagación de la especie; le es inherente una finalidad. Ampliando el nombre de inteligencia a todo acto que exige sensación y asociación, ciertos biólogos han podido hablar de inteligencia animal y definir la inteligencia por el tanteo y la búsqueda. En contraste con la inteligencia, al instinto se le presenta como una intuición inconsciente del fin; en el acto instintivo se da una coincidencia entre el fin y los medios. A base de lo dicho, Bergson ha opuesto la inteligencia, que se exterioriza por las adaptaciones a la materia y, a lo largo de la serie de los vertebrados, culmina en los inventos y en las aplicaciones humanas, y el instinto, que es una intuición perfecta del fin que se ha de lograr". (J. Dujolshauvers. *Tratado de Psicología*). Existe una gran variedad de instintos: de conservación, de fuga, maternal, gregario, etc.

c) *La inclinación*. Con lo que en sentido riguroso llamamos inclinación se inaugura propiamente el fenómeno psíquico del esfuerzo. En la inclinación, en efecto, el sujeto que la vive, se da cuenta de un objeto al que se dirige fatalmente; no se produce, por lo tanto, mediante una reflexión. El sujeto percibe, se da cuenta de algo que solicita su concurso y obedece indefectiblemente, por decirlo así, aquel

mento del sentir; con todo, tal momento no contiene en sí el fundamento de la legalidad de la formación, más bien el sentimiento se deja comprender como una relación del impulso hacia la representación; nunca a modo de una propia y nueva especie de objetivación. La

llamado. En la inclinación hay conciencia de fin pero falta el hecho por medio del cual el sujeto opta, elige. Los ejemplos de inclinaciones son variadísimos. Multitud de costumbres o hábitos no son otra cosa que inclinaciones. Estos hábitos o costumbres, por lo demás, no siempre son saludables y ventajosos en la convivencia humana. El vicioso empedernido también es presa de inclinaciones funestas. Piénsese, tal vez, en el ebrio habitual que llega un momento en que es sencillamente irresistible detener su inclinación hacia el objeto de su ruina. Lo mismo vale del fumador empedernido. El origen de la inclinación radica en un acto repetido de voluntad; pero siempre está sostenido en un instinto o impulso sensible, por lo tanto, tiene una base orgánica. Por este motivo también la psicología estudia propiamente el instinto.

d) *El deseo*. Cuando el sujeto tiene conciencia de una variedad de fines y se comporta frente a ellos eligiendo, pero cae en la cuenta de que el resultado de su elección no puede llevarse a cabo, realizarse, tiene lugar el fenómeno-psíquico llamado deseo. A menudo el sujeto no sólo se da cuenta de que no puede consumir el fin elegido, sino de que es algo imposible; entonces se puede hablar de un anhelo. Por ejemplo, se anhela cambiar el pasado.

e) *El propósito*. En esta forma del esfuerzo se dan los dos primeros elementos de todo deseo, a saber, pluralidad de fines y elección de uno de ellos. Además, el sujeto es consciente de que puede llevar a cabo el fin elegido, pero no inmediatamente; lo pospone.

f) *La voluntad en sentido estricto*. El grado del esfuerzo llamado voluntad se distingue del propósito exclusivamente en la última parte. La voluntad contiene, por tal motivo, 1) la conciencia de la pluralidad de fines, 2) la decisión por uno de ellos, 3) la

estructura básica del sentimiento radica en satisfacción e insatisfacción. Se refiere, por una parte, al hecho dado de conciencia, por lo tanto, a la sensación; se encuentra por otra parte, en una clara relación con el impulso ya positivo, ya negativo; supone la exigencia de lo que debe ser, es decir, del impulso. El sentimiento no afirma o niega, según esto, un tercer objeto frente a las afirmaciones de la representación y del impulso; más bien afirma o niega lo que es o no es de acuerdo con la sensación; o, en atención a aquello que, según la exigencia del impulso, debe ser o no ser. El sentimiento asiente, por decirlo así, que algo es como debe ser o que algo no es como debe ser. Sentimiento e impulso significan una actividad interesada, una participación en pro o en contra, y ambos no significan más que esto, si se separa pulcramente todo lo que pertenece al dominio de la representación. También es lo mismo cuanto ambos afirman o niegan, si bien con una diferencia de relación temporal: la afirmación y negación del sentimiento se refiere simplemente a lo dado, a lo actual; la afirmación o negación del querer (del impulso) a lo que todavía no

conciencia de poder realizarlo; y agrega, 4) la disposición inmediata a consumarlo. Un sujeto habrá realizado un acto volitivo, si entre hacer un viaje a Europa o uno a Oriente, opta por el primero, se da cuenta de que puede hacerlo (tal vez cuenta con el dinero), y se dispone *incontinentemente* a hacer los preparativos adecuados. Habría sido un mero propósito si después de haber advertido que disponía de los medios para ir a Europa hubiese pospuesto el viaje para el próximo año quizás; y un mero deseo si después de haber optado por viajar a Europa hubiese sido consciente de que carecía de los recursos para tal designio. Las diferencias asentadas entre los distintos fenómenos del esfuerzo no son reconocidos en todos sus detalles unánimemente. Con todo, la caracterización general desenvuelta aquí, es aceptada sin reservas.

es dado, a aquello cuya realización está en perspectiva. Con todo, esta diferencia es suficientemente profunda para distinguir el sentimiento como pasivo ligado a lo meramente presente (dado) y, por ello, no libre, del impulso como fundamento de toda actividad, como último fundamento psicológico de la conciencia autónoma.¹³ Sin embargo, se encuentra sentimiento y voluntad en un mismo punto. Yo encuentro lo que me causa dolor en el acto que se opone a mi voluntad o en el impedimento que contradice mi impulso. Yo encuentro, inversamente, mi impulso sólo en el cambio de satisfacción e insatisfacción. El sentimiento de placer es idéntico con el sentimiento del impulso libre; el del desplacer, con el del impulso oprimido. Por tal motivo, no hay que hablar en última instancia de impulso y sentimiento, sino de sentimiento de impulso. Tampoco hay que admitir entre ambos una relación causal; la diferencia es tan sólo producto de la abstracción. Pero si en el concepto del impulso es pensado un ir más allá de la vivencia inmediata, se le remite por eso, directamente, al enlace de los contenidos elementales de la representación. Se deja, por lo tanto, referir a la construcción y disolución de los enlaces. Pues se dirige a la realización, por lo tanto, a la representación, ya que la realidad es psicológicamente representación. El impulso es originariamente impulso de la representación, por lo tanto, constitución y

¹³ He aquí diferencias penetrantes entre sentimiento, voluntad y representación. Tal parece que sólo la psicología según el método crítico ha logrado ganar una noción clarísima del hecho de la conciencia llamado sentimiento. Desde este punto de vista, en efecto, se liquidarían aquellas discusiones entre los psicólogos en torno de que si el sentimiento es un carácter de la sensación (Th. Ziehen) o una especie de sensación (R. Stumpf) o simplemente efectos fisiológicos de los estímulos de las sensaciones (James. Lange), etc.

disolución de enlaces, por medio de lo cual se aclara, por un nuevo lado, su carácter polar: su proceder que admite o rechaza. El sentimiento del impulso, como el momento que enlaza y penetra todo en la unidad más concreta es propiamente, lo que caracteriza una vida y su vivencia; y es, por tal motivo, justificado el caracterizar al "yo" como expresión de esta concretísima unidad de la vida, preferentemente, por el impulso.¹⁴

¹⁴ Generalmente se acepta que todo sentimiento se distingue por su cualidad y su intensidad. Es evidente también que la temporalidad es un carácter esencial. En cambio, la localización es algo que lo diferencia de las sensaciones; no le es propio; ya muchos psicólogos con la nota de localización distinguen sentimientos y sensación. Respecto a la cualidad todavía se debaten entre las escuelas psicológicas dos preguntas importantísimas: primero, si placer y displacer son las únicas cualidades sentimentales, esto es, que si todo sentimiento es reductible a placer o displacer; segundo, si placer y displacer son tan sólo una de tantas cualidades de la vida afectiva o si, en fin, constituyen un género que encierra una pluralidad de especies. La opinión de que al lado del placer y displacer existen otras cualidades, se ha representado principalmente por Wundt y sus sucesores. Este pensador defiende una teoría tridimensional del sentimiento. En tres series cualitativas, pueden dividirse los sentimientos: placer displacer, excitación-depresión, tensión-flojedad. La teoría unidimensional es representada, entre otros, por Ebbinghaus, Jodl, Külpe, Dürr, etc. La teoría mixta, es decir, la que distingue especies diferentes de placer y displacer, por Lipps, Stumpf, Ziehen y otros.

La vida afectiva tiene una importancia extraordinaria en los fenómenos de conciencia. El sentimiento es un estímulo para la acción, un factor de la memoria, de la asociación, del pensamiento y, sobre todo, de la actitud valorativa del hombre.

Existe una concomitancia muy explorada ya entre la vida fisiológica y el sentimiento. Los sentimientos, en verdad se encuentran en relación estrecha con los fenómenos del pulso y de la

§ 46. LA REPRESENTACIÓN

Bajo representación (en sentido estricto) no entendemos los contenidos elementales de la conciencia, sino ante todo el enlace inmediato

respiración aunque es, a todas luces, erróneo, explicar la vida afectiva por hechos fisiológicos, como equivocadamente ha exagerado James cuando declara que no lloramos porque estamos tristes, sino que estamos tristes porque lloramos.

Desde el punto de vista de la intensidad se distinguen en la vida afectiva tres especies de hechos: los sentimientos propiamente dichos, las emociones y las pasiones. Otros psicólogos llegan a esta división de la vida afectiva partiendo de lo que ellos llaman tono afectivo, es decir, la altura psíquica sentimental. Las afecciones sencillas, esto es, los sentimientos en sentido estricto son aquellos cuyas dimensiones (placer, displacer) están, por decirlo así, en el umbral de la conciencia, o, si se quiere, los menos conscientes del estado psíquico. Este aspecto elemental de la vida afectiva tiene una base orgánica, o, como dicen otros psicólogos, reposan sobre meras sensaciones (de color, de sonido, de calor, de frío, etc.). La emoción, en cambio, es un estado afectivo que se destaca enérgicamente de la tonalidad afectiva habitual; produce un desequilibrio en el espíritu y siempre va acompañada de claras modificaciones orgánicas. El terror, la cólera, etc., son auténticas emociones.

Menos brusco, aunque más duradero es el fenómeno de la vida afectiva llamado pasión. Este fenómeno también tiende a romper el equilibrio de nuestra vida sentimental, pero nunca con la energía que la emoción, y es que, en toda pasión el factor intelectual actúa más intimamente. Las pasiones están acompañadas más a menudo de ideas fijas, es decir, que acosan de continuo al individuo. En efecto, puede decirse que una pasión es la canalización de una tendencia hacia un objeto que posee una duración siempre larga. Las pasiones pueden ser saludables o nocivas para la comunidad y para el individuo. Al igual que hay pasiones de ciertos vicios las hay de justicia, de caridad, etc.

de ellos. Sobre esta base se distingue la representación tanto de la sensación, es decir, de los propios contenidos elementales con los que comparte el carácter de la inmediatez sensible, como del concepto que en verdad, constituye un enlace pero no inmediato sino mediato, aunque supone el enlace en la forma inmediata de la representación. El concepto es como tal irrepresentable, si bien puede ser referido a la representación. En el término psicológico "representación" no pensamos, por lo tanto, en una representación en estricto sentido, en una sustitución de otra cosa, sino tan sólo en un simple e inmediato estar frente a nosotros un contenido (presentación). Es el contenido objetivable de la conciencia; algo antes de la objetivación que tan sólo es el resultado del concepto. En consecuencia, no se supone tampoco en este concepto de la representación la diferencia entre percepción original y reproducción (impresión e idea de Hume), pues ésta encierra la significación de que algo dado sustituye a algo no dado; que es, justo lo que distingue el concepto de la representación.¹⁵ En el cambio persistente de los enlaces se ofrece especialmente la representación de la conciencia como proceso, como movimiento psíquico. Como vivencia inmediata encierra siempre la relación del repetido momento de la vivencia con los momentos que la preceden y que la siguen. Pero esta relación es vivida siempre al mismo tiempo en el sentimiento como presentimiento y postsentimiento. Y esta caracterización de la representación da al sentimiento, que en sí no contiene ningún principio de diferenciación y formación, hasta entonces, su determinabilidad que sirve especialmente de fundamento a la con-

¹⁵ En esto radica la generalidad del concepto, es decir, la mayor o menor aplicabilidad de él a los objetos. El concepto, en rigor, vale para todo objeto posible. Compárese el párrafo 9 (forma fundamental del concepto y juicio).

ciencia estética. Sentimiento estético es sentimiento de forma, representación estética, representación sentimental, leyes estéticas, leyes de la formación representativa y, con ella, determinación sentimental. En cada pre y postsentimiento en el cambio de las representaciones radica siempre también el momento de la tendencia. El objeto de la representación es en el proceso del representar siempre también objeto del impulso representativo (hasta el impulso en su forma originaria, es impulso representativo, véase § 45). Así como hay que pensar necesariamente en la sensación el último fundamento elemental del sentimiento y del impulso, así en la representación el del sentimiento y el del impulso, ya que las significaciones precisas son: sentimiento formativo e impulsivo-representativo.¹⁶

§ 47. LA REPRESENTACIÓN DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO

El fundamento crítico cognoscitivo para la reconstrucción psicológica de la representación está dado en la "intuición" kantiana, y en verdad según sus leyes fundamentales puras, esto es, en las formas de intuición, tiempo y espacio (compárese el § 29). La intuición representa en la crítica del conocimiento el tránsito entre concepto y sensación: el método de la exposición concreta de lo puramente pensado que se torna conocimiento no tanto en lo que se supone dado en la sensación, como en el objeto propuesto para su conocimiento. En un tal miembro intermedio correspondiente tiene la psicología en tanto regresivamente parte de la sensación, la posibilidad de representar lo dado por la propia sensación, y éste es el concepto psicológico de la representación como del enlace inme-

diato de los contenidos elementales que, por decirlo así, los preparan para el enlace mediato en el concepto. Por consiguiente, es preciso que se deje mostrar en el enlace y en verdad en el enlace inmediato de los contenidos elementales, el origen psicológico de la representación espacio-temporal, y es preciso que sea dado en general el fundamento del representar en general, así como tiene su fundamento metódico en las intuiciones puras de tiempo y espacio, la realización del concepto de objeto según lo fijado en la crítica del conocimiento.

1. *El tiempo.* Como lo más fundamental de ambos se ofrece el enlace temporal. En Kant encuentra esto su expresión en que el tiempo es la "forma del sentido interno". Esto quiere decir que la representación temporal se encuentra en la más inmediata relación con la conciencia como tal. Nosotros no contemplamos el tiempo como algo externo; lo vivimos en la ordenación de nuestras percepciones, se refiere de hecho al contenido elemental de la conciencia en su manera psíquica más inmediata de ser. Pero la manera de ser inmediata de los contenidos de la conciencia es el enlace (§ 41).¹⁷ Por lo tanto, es necesario

¹⁷ Lo que sea un fenómeno implica una elaboración de la conciencia; nunca es algo originario que se reproduzca en la conciencia que lo recibe. Muy al contrario; todo fenómeno o hecho implica necesariamente un trabajo de la conciencia, una transformación de ella; la conciencia no es una tábula rasa donde, por decirlo así, se dibujan los acontecimientos externos. La filosofía desde hace mucho tiempo ya no toma en cuenta este realismo ingenuo. Unánimemente se reconoce que la conciencia es activa, espontánea; que sus productos (percepciones, conceptos, juicios, etc.) son el resultado de un trabajo previo. Pues ¿qué es la percepción sino una síntesis de sensaciones llevada a efecto por la conciencia? ¿Qué el concepto si no un punto de vista selectivo de la conciencia frente a una pluralidad de objetos? Con este derecho, se dice, que la conciencia tiene

¹⁶ En torno de la teoría de la representación la psicología general estudia dos síntesis funcionales de la vida mental: la memoria y la atención.

que ofrezca la representación temporal el enlace de los contenidos en su forma más inmediata; es preciso que todo enlace sea, puntualmente, como enlace, ante todo, enlace temporal. Por lo tanto, está destinada la relación de la representación temporal, de un lado, a la función conceptual, ante todo, de la síntesis cuantitativa (§ 20, 1), de otro lado, a la sensación. La representación temporal no es, según esto, otra cosa que la manera fundamental de ordenar las sensaciones en la inmediata representación, según las leyes de la síntesis, ante todo, de la cantidad. Por eso, el tiempo mismo no es ningún contenido de sensación como tampoco un concepto puro; pero no se encuentra sin sensación; se produce tan sólo en el ordenamiento (sucesión) de las sensaciones.

2. *El espacio.* A la representación temporal corresponde la representación del espacio. Ambas se encuentran simultáneamente en una correspondencia tan precisa que en un aspecto la representación espacial depende de la temporal, en otro, la temporal está condicionada por la espacial (compárese § 19). Ambas se producen en igual originalidad y al mismo tiempo en la más precisa acción recíproca en la sucesión de las sensaciones. Consisten y se distinguen tan sólo en la manera como los contenidos elementales de la conciencia se enlazan y ordenan en nosotros en la forma inmediata de la representación. Y en verdad, así como el tiempo realiza la función en la conciencia de separar los contenidos elementales de la representación, el espacio, originariamente, se caracteriza en un reunir en la uni-

dad de la propia representación aquellos contenidos. También se encuentran tiempo y espacio en precisa relación con el método conceptual de la cantidad o el número: la representación temporal corresponde a la numeración como fijación de una sucesión serial (número ordinal), la representación espacial a la numeración como reunión de unidades en un todo (suma). En su propiedad de continuidad se refieren al mismo tiempo al proceder metódico de la cualidad. En verdad tan sólo puede ser pensada la continuidad, nunca representarse en forma sensible. Pero la exigencia de una relación continua radica ya en el concepto de sensación (§ 43), por lo tanto, la relación espacio-temporal como relación de las sensaciones, no puede ser pensada sino como continuidad.

Pero como una ordenación de las sensaciones, la representación espacio-temporal está en la base de las leyes de la relación (§ 21), que en la forma del pensar, puntualmente, expone las funciones de la ordenación y, en verdad, con el fin de la ordenación en una forma única y exclusiva. Sobre esta singularidad (*Einzigkeit*) exigida del ordenamiento, reposa el concepto de la existencia (realidad en sentido estricto) a diferencia de la posibilidad simple y general (según las leyes de la experiencia). En ello se funda el carácter existencial de la representación espacio-temporal, así como ya la sensación contuvo la referencia a la existencia puntiforme (espacio-temporal). Pero la diferencia fundamental entre el representar espacial y el temporal se consolida, según esta dirección, en que la separación temporal significa, sin más, separación en la existencia; en cambio, el enlace espacial, coexistencia.¹⁸

una ley: el enlace, la síntesis. Todo fenómeno, en verdad, por simple que se le considere, es el resultado de un enlace, de una síntesis. La figura más elemental que se suponga, se percibe en tanto se relaciona, un color, una forma, etc. y todo esto en un tiempo dado; relación o enlace que se lleva a efecto por la conciencia y sólo por ella.

¹⁸ Sin duda alguna, en la explicación de las representaciones del espacio y del tiempo es donde radican las diferencias más notorias entre la psicología según el método crítico y la co-

§ 48. CONCEPTO Y CONOCIMIENTO

Por medio de la sensación y de la representación se dan los enlaces sensibles para el concepto y conocimiento, pero no ellos mismos; o tal vez con mayor claridad: sólo por ellas estos últimos son representables psicológicamente. Mas ni en el ser dado de una multiplicidad por la sensación, ni su enlace sensible en una sucesión o coexistencia, bastan para explicar una conciencia que va más allá de todo lo presente (dado) en la forma como lo hace siempre el concepto. Simplemente como dado puede ser el contenido de la sensación y representación a la conciencia, tan sólo presente. Por tal motivo, toda relación de algo dado (presente) a algo no dado, o a la "representación" de lo no presente por lo presente permanece inexplicado; esto es, no puede explicarse toda consciente diferencia temporal o recuerdo tan sólo por la sensación y la representación. La simple repetición de una representación de igual contenido (por lo tanto, que antes ya se había dado en la conciencia) no explica la conciencia; para tal explicación se necesita disponer de una manera de interpretar, por la que sea posible separar y ligar, identificar y distinguir los contenidos simultáneamente puestos en una adición o unidad comprensiva de la conciencia. Esta unidad de la conciencia no puede llamarse sensible, bien que es lo diferenciante de la conciencia sensible que hace el contenido inmediatamente presente a la conciencia. Nosotros lo llamamos (con Kant) unidad sintética originaria de la conciencia;¹⁹

riente tradicional. También la posición crítica se aparta enérgicamente de otras escuelas que se hacen llamar empíricas.

¹⁹ Será sumamente instructivo para el lector el estudio que elabora Kant sobre esta materia en sus libros: *Crítica de la razón pura* y *Prolegómenos para toda metafísica del futuro*. Edito-

originaria, en tanto no es derivable de la sensación y representación, ya que es más radical (primordial), que ambas; sintética en tanto une lo diferenciado en la sensación y representación; en tanto concibe conjuntamente lo presente con lo no presente, que es representado tan sólo por lo presente. Por ello tan sólo es conocido el contenido múltiple que ofrece la sensación y la representación para el conocimiento, es decir, es puesto en tal unidad, que tiene su fundamento en el punto de vista de nuestra interpretación, nunca en la manera de ser de lo dado. Sobre esta función reposa toda identidad reconocible en el contenido sensorial y de la representación; sin ella no habría para nuestra conciencia ningún idéntico qué del contenido sensorial y de la representación, ni un idéntico cuándo y dónde, ni un ser así o un conducirse así, ni concepto, ni juicio, ni conclusión, ni prueba, ni ciencia, ni ley, ni verdad, ni objeto, pues cada una de estas cosas tiene ya aquella unidad de la conciencia que puede llamarse la función del entendimiento, en tanto reposa en ella todo conocer y concebir.²⁰

rial Porrúa, Colección "Scapan cuantos..."

²⁰ La psicología general divide el estudio del conocimiento en tres capítulos: a) la psicología del concepto, b) la psicología del juicio y c) la psicología de la inferencia. Apenas si es necesario diferenciar aquí el aspecto lógico del conocimiento de la consideración psicológica. En la primera tarea se trata de fijar las condiciones válidas del concepto, juicio e inferencia; el yo empírico, esto es, el que se desarrolla en un aquí y ahora no constituye materia de investigación; la tarea se contrae a descubrir aquellos principios que condicionan un conocimiento objetivo independientemente de que sea vivido por este o aquel individuo. La consideración psicológica, en cambio, puntualmente hace objeto de su estudio a semejante yo empírico. No se trata, por cierto, de excluir los contenidos de conciencia; antes bien, se trata de indagar las relaciones entre tales conte-

§ 49. EXPERIENCIA E IDEA, VOLUNTAD Y RAZÓN

La construcción total del conocimiento teórico del objeto o de la "experiencia", queda expuesta psicológicamente en los fundamentos probados. Frente a tal construcción está el conocimiento práctico de la Idea para la voluntad. Pero ambas son una a otra complementarias, al par que inseparables, tanto en su última y objetiva legalidad (§§ 22 y 27), como en el último fundamento subjetivo de la conciencia en la personalidad individual. En la construcción misma de la experiencia es el momento de la tendencia, desde un principio, activo; aparentemente tan sólo se dirige al grado inferior en lo más próximo, empírico, pero en sí y a los grados superiores también con clara conciencia se proyecta hasta tocar lo que apenas está por construirse y, al fin, a aquella unidad incondicionada, objetiva de la conciencia, que permanece inasequible siempre en verdad al proceso de la experiencia, pero que, sin embargo a ella está dirigido y referido originariamente según su propia naturaleza y legalidad. Según eso van los grados de la conciencia práctica rigurosamente paralelos a los de la conciencia teórica (compárese el § 28). Con la sensación y representación se manifiesta el impulso inseparablemente en su forma originaria sensible (§§ 44 y 46). Al grado de la razón (concepto y juicio) corresponde la voluntad en su sentido propio de objetivación práctica (la manera de poner sus objetos) o del conocimiento práctico. La

nidos y el yo. Por lo demás, el yo empírico no significa en la psicología crítica una substancia o naturaleza independiente de las vivencias, ni la causa de ellas. El yo no es otra cosa sino un punto de referencia de los fenómenos, un polo, para decirlo con la escuela, inconcebible sin los contenidos; pues prescindiendo de ellos el yo perdería toda consistencia, no sería nada.

energía propia de la voluntad, que supera la del simple instinto, reposa en la concentración de la conciencia que se expresa del lado del conocimiento como saber lo que se quiere (la premisa determinada de una cosa). Por tal motivo, no es la voluntad de ningún modo el simple resultado mecánico de los impulsos (instinto) previamente dados (el momento supuesto en la conciencia de la libertad del querer). Pero por esta propia manera de poner sus objetos, se ha introducido un método que trata sin cesar poco a poco de determinar y organizar el territorio de la conciencia práctica, esto es, que trata de vincular todo lo que tiene que ser objeto de la voluntad en un mundo peculiar del querer, no de otra manera como la representación objetiva teórica lleva a cabo en el propio mundo de la experiencia. En este tercer grado aparecen los dos grandes territorios de la conciencia teórica y práctica plenamente diferentes uno de otro, y, sin embargo, manifestándose al mismo tiempo siempre en íntimo consorcio. Así como la unidad del conocimiento teórico no se produce sino con posición enérgica de la voluntad, así, inversamente, la organización del mundo de la voluntad no es posible sin la elevación también de la educación teórica hasta la altura de la unidad racional del conocimiento.²¹ La adecuada ex-

²¹ El problema que se propone y resuelve Natorp en este párrafo, se contrae preferentemente a la consideración psicológica de los grados superiores de la conciencia teórica y de la conciencia práctica al par que sus íntimas relaciones. Por tal motivo, no investiga la estructura objetiva de "experiencia" e Idea (tareas respectivas de la Lógica y de la Ética), sino las relaciones posibles entre estos grados supremos de la cultura (incluyendo al arte) y la subjetividad como tal. De ahí también que el autor pase a estudiar, por decirlo así, los órganos de la experiencia y de la Idea, a saber, la razón y la voluntad. Así como las leyes objetivas de experiencia e Idea no

presión psicológica de este grado de la conciencia se llama "razón" que es, por tal motivo, teórica y práctica a la vez, por más que se formen cada uno de estos dos modos según leyes propias. En el simple aspecto teórico es su función desde luego limitadora, pero también extensiva en el sentido de los principios regulativos (§ 36); en su aspecto práctico, siempre positiva en la posición de fines; dirigiendo según cada aspecto en doble sentido: el de la justipreciación crítica y el

se excluyen, sino encuentran su último fundamento en un mismo principio, las actitudes psicológicas de la conciencia vuelven a ratificar aquella unidad creadora de la cultura.

de la regulación progresiva. Una tercera y propia significación al lado de la teórica y de la práctica, desarrolla la razón como estética, en tanto pone las fuerzas de la fantasía creadora (§ 46) al servicio de la tarea de actualizar lo que debe ser en lo que es como un símbolo, o de elevar lo que es a lo que debe ser, por medio de una significación nueva atribuida a ella en aquel proceder propio fundado en la ficción. Pero para todas éstas y también para la conciencia religiosa (§ 40), no son necesarias otras funciones psíquicas fundamentales que las ya probadas, de modo que, en ellas, se cierra el sistema de las funciones psíquicas básicas.

FIN DE
«PROPEDÉUTICA FILOSÓFICA»

KANT Y LA ESCUELA DE MARBURGO

Traducido y anotado por J. V. Viqueira

PREÁMBULO

La Escuela neokantiana de Marburgo no quiere representar la filosofía de Kant de manera ortodoxa. Ofrece una nueva y propia doctrina, bien que partiendo de un conocimiento preciso, riguroso y ponderativo de los filosofemas de Kant. A eso responde la investigación histórica realizada, entre otros, por Hermann Cohen en tres obras, ya clásicas: 1) *Teoría de la experiencia de Kant*, 1871, 4ª ed., 1924; 2) *Fundamentos de la ética de Kant*, 1877, 2ª ed., 1910; 3) *Fundamentación de la estética de Kant*, 1889. El problema de la Escuela de Marburgo respecto de la doctrina kantiana, es averiguar qué ha muerto y qué vive y seguirá viviendo de ésta. Kant no quiso enseñar una filosofía ya hecha, sino aleccionar en la fecunda y progresiva tarea del filosofar mismo.

Hay más: *Kant y la Escuela de Marburgo* (*Kant und die Marburger Schule*, 1912) es algo así como la toma de conciencia y de posición dentro del poderoso movimiento neokantiano de la época, en el cual el grupo de Marburgo tuvo siempre la preponderancia. El opúsculo, publicado en la revista *Kants Studien* en honor de Hermann Cohen, quien a la sazón cumplía 70 años de edad, era el texto de una conferencia dictada en Halle a invitación de Hans Vahinger, el autor de la célebre obra *La filosofía del como si*.

El rendimiento histórico y decisivo de Kant, reside en su genial descubrimiento del *método trascendental*, gracias al cual queda superado por igual así el método psicológico de los empiristas como el método especulativo de los racionalistas. La filosofía de Kant no puede ser considerada como “un código de leyes caído de un golpe del cielo”. No. La filosofía de Kant es una filosofía de la cultura; una filosofía que en su desenvolvimiento ha de reconsiderar en cada época los nuevos frutos de la actividad humana. Hay más: una filosofía que entronca con los grandes pensadores del pasado (Platón, Nicolás de Cusa, Descartes, Leibniz. . .) La Escuela de Marburgo así expresa y realiza su orientación histórica. Cohen tuvo el acierto de inculcar esta faena en su discipulado.

El método trascendental está constituido por dos principios inseparables: a) Parte de realidades históricamente dadas (de la ciencia, de la moral, del arte, de la religión. . .). b) Se eleva por el camino de la hipótesis al fundamento trascendental, a las estructuras que conforman estas realidades. Natorp llama a estos principios fundamentos legales (*nómicos*, de *nomos*, ley). También cabe ver en estas estruc-

turas, las esenciales condiciones *a-priori* de los variados productos culturales.

El método trascendental no es método psicológico; tampoco metafísico. Se menciona con oportunidad en el contexto la obra *Investigaciones lógicas*, de Edmund Husserl a propósito de estas disquisiciones metodológicas.

El método trascendental es inmanente y dinámico a la vez. Las formas o leyes que capta, sólo existen en los productos culturales, no más allá de ellos; pero como los productos mencionados son etapas de la vida humana, ello es, de la historia viviente, el método trascendental no es rígido; exige una movilidad siempre atenta a investigar las nuevas modalidades de la cultura en sus variadas y crecientes manifestaciones. Esta proyección metódica es, al fin de cuentas, la filosofía misma. La filosofía como método. Pan-metodismo. Kant, por cierto, no llegó a esta radical posición.

Otra divergencia de la Escuela de Marburgo respecto de la doctrina de Kant, surge al encarar el oficio epistemológico de la intuición. Para el filósofo de Koenigsberg, intuición y concepto son irreductibles. Tiempo y espacio, como intuiciones puras, no son susceptibles de operar a manera de conceptos. H. Cohen, Natorp y sus seguidores hacen ver que la intuición como factor de conocimiento, contrapuesto al pensar, no es consecuente. Para ellos la intuición es solo el nombre de una etapa del proceso cognoscitivo, siempre conceptual.

El pensar exige, en cada uno de sus estadios, determinación conceptual. Dicho en otros términos: el "ser dado", lo que suele llamarse lo intuido, ha de ser concebido por el pensamiento. De hecho así ocurre, a la luz de la *modalidad de los juicios*. No reconocer esta ley lógica, que confirma por cierto la dinamicidad de la doctrina, es admitir algo irracional en la razón misma.

El camino del saber es el camino de la des-subjetivación de la experiencia. Cabe averiguar, claro está, qué es la subjetivación de la experiencia y su proceso. Tal es el problema de la psicología. Esta última disciplina, empero, no puede jamás, como quiere el psicologismo, dar los fundamentos de la filosofía. Hay, de fijo, una psicología del conocimiento, como otra del arte, y de las costumbres, y de la religión. Pero antes de hacer psicología de estas esferas de la cultura, se impone la tarea insobornable de saber qué es conocimiento, qué arte y costumbres morales, qué religión. La psicología es un saber posterior, no inicial.

El tema de la psicología es traído al opúsculo en obsequio de una coyuntura explicable al disertar sobre el conocimiento. Ventilada esta cuestión, se acomete el medular tema de las categorías. Aquí también se subraya otra innovación lógica dentro del kantismo. Si el saber de las ciencias es inagotable y siempre renovable desde sus bases, las categorías como principios radicales del conocimiento ofrecen la pro-

pia mudanza y destino. Las categorías no sólo aumentan a compás del crecimiento de las ciencias. Como el propio saber científico, las categorías experimentan mudanzas en su estructura. Puede decirse, empleando una imagen, que su desarrollo es concéntrico: crecen y se reestructuran en sus variados contactos recíprocos.

Hizo bien Kant al superar el método dicotómico de la lógica tradicional, asomándose a la concepción tripartita y dialéctica de las categorías. Pero al mantener lo irreductible entre intuición y concepto (pensamiento) no dio el tiro de gracia al dualismo. La Escuela de Marburgo recibe a beneficio de inventario los intentos de Fichte y Hegel, quienes se encaminan a rebasar aquella actitud de Kant, liquidando consecuentemente el problema de la "cosa en sí". El concepto del *origen*, formulado y desenvuelto por Cohen, condensa la concepción dinámica de todo saber, que ya Platón había vislumbrado como la *limitación de lo ilimitado* y que el propio Kant atisba y consigna en la noción de *Idea*.

De Hegel se apartan Cohen y Natorp en esenciales puntos. No admiten de aquél la concepción circular cerrada, conforme a la cual la filosofía clausura el ciclo de las grandes creaciones del Espíritu Absoluto, recayendo así en una ciencia absoluta, cuyo valor sobrepasa el de las otras creaciones humanas. No. La filosofía sólo es método trascendental y, por ello, tarea siempre abierta. Además reconoce a los otros territorios de la cultura la propia dignidad de la filosofía. Por otra parte, la filosofía no es la senectud del saber, el crepúsculo de los dioses. La Escuela de Marburgo rechaza todo absolutismo. Asimismo en esta parte del opúsculo toma posición Natorp en torno de las ideas del filósofo neokantiano Enrique Rickert (1863-1936) de la Escuela de Baden expuestas en su libro *Das Eine, Die Einheit und Die Eins* (*Lo unitario, la unidad y el uno*) poniendo en claro el concepto y función del número en el conocimiento.

Rasgo esencial en la filosofía del marburguense es el subrayado acerca de que las manifestaciones todas de la cultura se hallan siempre regidas por leyes o formas inmanentes. Una raíz conforma y exhibe estas formas: el *logos*. La conciencia humana, a decir verdad, actúa mediante formas ya cuando hace ciencia, ora cuando produce arte o cuando practica la moralidad y la religión. Este justificado propósito de buscar en el *logos* la unidad de la conciencia humana como productora de la cultura, ha llevado a muchos (*Von Aster, Windelband*; este último fundador de la escuela neokantiana de Baden) a declarar que la doctrina marburguense sucumbe a un *logicismo teórico*. Nada más inexacto, por cierto. Con Kant, para no ir muy lejos, la Escuela de Marburgo acepta el *primado de la razón práctica*. Igualmente es falso, agrega Natorp, que su Escuela se oriente en un naturalismo matemático. La ética, la estética y la filosofía de la religión, todas ellas, sobrepasan —y como las que más— todo tipo de

naturalismo. La cultura no es un problema de la ciencia natural. Por el contrario: la ciencia natural es un factor, bien que esencial, de la cultura humana.

La Escuela de Marburgo justiprecia la doctrina de Kant, descubre lo perecedero de ella y lo inhuma; pero destaca cuanto significa el comienzo de una nueva vía, y, entonces, la fortalece y desenvuelve. Sólo así, concluye Natorp, es dable ser y seguir siendo discípulos de Kant.

A guisa de epílogo ventila el autor el concepto de tiempo y, en nexo con ello, el de matemática. Aquél es algo irreversible y se apoya en la noción de número de orden, número de orden, a decir verdad, que, junto con el número de medida, constituyen de consuno el tema, ampliado, de ésta, la matemática. La disertación se motiva con ocasión de la doctrina de Von Aster sobre esta última ciencia.¹

¹ Un amplio desarrollo de este problema matemático puede verse en Natorp, *Los fundamentos lógicos de las ciencias exactas*.

PREFACIO DEL AUTOR

La conferencia que sigue debe su origen a la invitación que me fue hecha por el profesor H. Vahinger, secretario de la sociedad Kantiana de Halle, de encargarme de la conferencia científica en la reunión de los miembros de aquélla, el 27 de abril de 1912. La conferencia se imprimió en los "Estudios Kantianos" (Kants Studien), en el número dedicado a Cohen, en su setenta natalicio (4 de julio de 1912). Parecía precisa una edición, pues, ya que en ella se intenta determinar la posición de la "Escuela de Marburgo", no sólo con respecto a Kant, sino también a Hegel y al idealismo alemán contemporáneo, podía contar con un interés general. Ha pasado ya el tiempo en que procedían las diversas direcciones de la corriente idealista alemana, sin casi contacto entre sí; más bien por todos lados, especialmente entre los jóvenes, en relación con el profundo interés por una filosofía seria, se expresa el deseo de una inteligencia recíproca o al menos de una discusión fundamental que sólo puede ser útil al progreso de la filosofía.

La conferencia aparece tal como fue leída, solamente ampliada en detalles en lo concerniente a Hegel (pág. 48 y siguientes) y la nota final.

EL AUTOR.

Marburgo, junio 1912.

CONFERENCIA DADA EN LA "SOCIEDAD KANTIANA" - DE HALLE, EL 27 DE ABRIL DE 1912¹

La sociedad² en que tengo el honor de hablar muestra por su floreciente estado y por su nombre tan estimado en todas partes, cuan viva está aún entre nosotros la filosofía de Kant, que tantas veces se ha dicho y se ha escrito que había ya muerto. Un exámen crítico (*Auseinanderseztung*) de ella lo reconoce como su primer deber, todo aquel que quiera ir más allá en filosofía. Pero en particular, debe ser consciente de esta obligación una escuela filosófica que en un principio ha partido del intento de exponer la doctrina de Kant en su determinada

forma histórica, de entenderla según su propio principio, juzgarla según éste, no según algún criterio venido de fuera de ella.

Jamás se pensó al hacer esto que se debía o se quería permanecer fiel a los principios de Kant. La idea de un kantismo ortodoxo de la escuela de Marburgo no tuvo nunca fundamento y ha perdido con la evolución de esta escuela toda apariencia de verdad. Es cierto que Hermann Cohen en sus tres obras fundamentales,³ dedicadas a la interpretación

¹ Una biografía de Kant la da brevemente K. Vorländer, *Vida de Kant, Kants Leben*, 12 págs., 1907.

Las obras de Kant han sido editadas por H. Cohen, O. Buck, O. Gedan, W. Kinkel, F. M. Schiele y T. Valentiner, teniendo en cuenta las investigaciones históricas de la escuela.

La escuela de Marburgo es una de las corrientes neokantianas más importantes y uno de los movimientos filosóficos de mayor interés. A ella pertenecen Cohen, su fundador, P. Natorp, el autor de este discurso. Cassirer, Hartmann, etc. Su nombre lo tomó de la Universidad de Marburgo, donde explicaron y aún explican algunos de sus representantes más importantes.

² La "Sociedad kantiana" (*Kantgesellschaft*) fue fundada en 12 de febrero de 1904, centenario de la muerte de Kant, por Vahinger, un kantiano estricto; tiene como fin: "Sin obligar a sus miembros a una determinada posición con respecto a la filosofía de Kant, como fue dicho por Kant mismo, aprender a filosofar por el estudio de su filosofía. Publica los *Estudios kantianos, Kantsstudien*" (cuatro cuadernos al año y ocho tomos de suplemento.)

³ Las tres obras a que se refiere Natorp son:

La teoría de la experiencia de Kant (*Kant's Theorie der Erfahrung*). 1887, 2ª ed. 1885.

Fundamentación de la ética de Kant (*Kants Begründung der Ethik*), 1877, 2ª ed. 1810.

Fundamentación de la estética de Kant (*Kants Begründung der Esthetik*), 1887.

Véase, referente a Kant, del mismo: *Inmanuel Kant; un discurso*, 1904.

Conceptos sistemáticos en los escritos precríticos de Kant (*Systematische Begriffe in Kants vorkritischen Schriften*), 1873.

Acerca del influjo de Kant en la cultura alemana (*Von Kants Einfluss auf die deutsche Kultur*), 1883.

Comentario a la crítica de la razón pura (*Kommentar zu Kants Kritik der reinen Vernunft*), 1907.

Relación íntima de la filosofía kantiana y el judaísmo (*Innere Beziehung der Kantischen Philosophie zum Judentum*), 1910.

Acerca de Platón:

La doctrina de las ideas de Platón (*Platons Ideen lehre*), 1879.

De historia de la Filosofía además: El amor al prójimo en el Talmud (*Die Nächstenliebe im Talmud*), 1888.

de Kant, ha insistido siempre en que es necesario poner en claro primero el sentido literal de los principios kantianos y entenderlos partiendo de sus propios conceptos capitales, orgánicamente firmes, antes de intentar ir más allá de Kant.

No se negó, como de hecho no hay que negar, que en Kant aparecen como factores varias tendencias y que no se ha logrado por él una conciliación de los distintos motivos que en su filosofía existen. Precisamente este conocimiento debía llevar a la cuestión de cual fue su hecho decisivo en que está el valor objetivo de su pensamiento y (lo que no es idéntico pero sí estrechamente ligado con esto) cuál debió ser su influjo decisivo históricamente, qué había en su obra, qué estaba llamado a morir, qué, al contrario, a seguir viviendo. Con esta cuestión, que ningún historiador de la filosofía, que sea al mismo tiempo filósofo, no puede menos de dejar de ponerse, estaba ya indicado que se quería volver a Kant y proseguir en la dirección de su doctrina fundamental, que para siempre había conseguido para la filosofía, en consecuencia rigurosa, profundizando las cuestiones eternas. La filosofía es, según la significación clásica de esta palabra, aspiración sin fin a la verdad fundamental, no la pretensión de poseerla. Precisamente Kant, que entiende la filosofía como crítica, como método, ha querido enseñar a filosofar, no una filosofía. Un mal discípulo de Kant es el que lo cree de otro modo.

Consideró Cohen como el pensamiento central, al que hay que referir todo lo demás en Kant, según el cual hay que entenderlo y estimarlo el concepto del método trascendental. Por esto le dedicó en sus exposiciones de la filosofía kantiana siempre la parte principal. Las diferentes partes de la doctrina tienen para él

importancia sólo en la medida que son una pura expresión de este método. Los tres libros de Cohen sobre la "Teoría de la experiencia", la ética y la estética de Kant aspiran en rigurosa consecuencia, en unilateralidad consciente, a sólo una cosa: a poner de relieve el método como la fuerza creadora, impulsora, motriz de la creación del contenido de la filosofía de Kant. Por esto precisamente debieron someterse las diferentes partes de la doctrina a una crítica incisiva, pues no son en realidad una pura y total expresión del método; y aunque es éste seguramente determinante en ellas, sin embargo, no todas pueden, sin considerables supresiones y transformaciones, someterse a aquél.

En general, no puede ser considerada la filosofía de Kant (tal como ella es) como un todo, como sistema, a la manera de un código de leyes, caído de un golpe del cielo. Y puesto que esta filosofía significa, como un todo, un hecho genial, uno de los más grandes que pueden señalarse en la historia del pensamiento humano se halla sometida, pues, ciertamente, a la corriente total del desarrollo de la filosofía, de la ciencia, de la cultura humana. Pertenece a una familia espiritual, cuyos antepasados remontan, al menos, hasta Platón y Parmenides, y de la que forman parte, entre los modernos, no sólo Descartes y Leibniz, sino también Galileo, Huygens, Newton, Euler y, casi sin excepción los científicos filósofos. Esto preocupó a Cohen desde un comienzo. Su labor sobre Platón excede, desde el punto de vista literario, aun a lo que ha hecho sobre Kant; su estudio de especialista sobre el principio del cálculo infinitesimal nos dice en un ejemplo particular hasta qué grado le ocupaba seriamente la historia de la ciencia exacta, desde un punto de vista filosófico. Mis investigaciones sobre Galileo, Descartes, etcétera,⁴ el libro de Cassirer sobre Leib-

La característica de la Ética de Maimónides (*Die Charakteristik der Ethik Maimunis*), 1908.

⁴ Trabajos sobre historia de la filosofía de Natorp son: Investigaciones

niz y su gran trabajo sobre la historia del problema del conocimiento desde Nicolás de Cusa hasta Kant,⁵ como tantas otras con que nuestra escuela ha contribuido a la historia y crítica de la ciencia desde entonces fueron fruto del influjo de Cohen, y lo que hemos investigado y expuesto sobre la filosofía de Platón, de Aristóteles, de Demócrito, de los escépticos, etc. en estos últimos treinta años se halla dentro de la misma corriente. Por esto no es ninguna maravilla que ya la "Teoría de la experiencia" de Cohen de 1886, completamente rehecha con respecto a la de 1871, deje reconocer los comienzos de un desarrollo

para la historia de la teoría del conocimiento en la antigüedad (*Forschungen zur Geschichte der Erkenntnistheorie im Altertum*), 1884. La ética de Demócrito (*Die Ethik Democritos*), 1893. Doctrina de las ideas de Platón (*Platon Ideenlehre*), 1903. El estado de Platón y la idea de una pedagogía social (*Platon Staat und die Idee der Sozialpädagogik*), 1875. Herbart Pestalozzi y las cuestiones actuales de la teoría de la educación (*Herbart Pestalozzi und die heutige Aufgaben der Erziehungslehre*), 1899. Pestalozzi: su vida y su obra (*Pestalozzi Leben und Wirken*), 1905. Obras donde Natorp expone su punto de vista propio: Los fundamentos lógicos de las ciencias exactas (*Die logischen Grundlagen der exakten Wissenschaften*), 1912.

Pedagogía social (*Sozialpädagogik*), 1899, 3ª edición, 1909 (en castellano).

Psicología general (*Allgemeine Psychologie*), 1913. La religión dentro de los límites de la humanidad (*Die Religion innerhalb der Grenzen der Humanität*), 1894, 2ª edición, 1908 (en castellano).

⁵ El sistema de Leibniz y sus fundamentos científicos (*Leibniz System in seinen Wissenschaftlichen Grundlagen*), 1902. El problema del conocimiento en la filosofía y la ciencia de la época moderna (*Das Erkenntnisproblem in der Philosophie und der Wissenschaft der neueren Zeit*), 1906-1907. Obras donde expone su punto de vista filosófico: El concepto de sustancia y función (*Substanz und Function Begriff*), 1911.

ulterior, ante todo de la filosofía teórica. De un modo aun quizá más libre procedió Cohen con las teorías de Kant en su exposición de la ética y la estética de esta filosofía. Pero el propio sistema de Cohen, cuyos tres pilares ya existen,⁶ ha desarraigado la idea del kantismo rígido de la escuela de Marburgo. Sin esta posición completamente libre, en cuanto al contenido doctrinal, con respecto al sentido literal de las doctrinas kantianas, y con respecto también a la solución de Cohen de este sentido literal, no me hubiera sido posible a mí ni a los muchos jóvenes que pertenecen a nuestra escuela estar en aquella comunidad de trabajo con nuestro venerado maestro, que sólo justifica que se hable de una escuela. En sentido real, por ejemplo, yo no he sido jamás discípulo de Cohen; pero los que lo han sido no han podido considerar jamás, conforme a sus principios fundamentales y a todo el carácter de su doctrina, que fuese necesario asimilarse y propagar una filosofía ya hecha y no sólo el hecho de filosofar. Todos nosotros hemos aprendido conscientemente de él los métodos, y esta es la garantía de que nuestros trabajos, aunque hechos con plena independencia, siempre se entrelazan provechosamente y muestran un carácter concordante, como pocas ve-

⁶ Obra de Cohen. Lógica del conocimiento puro (*Logik der reinen Erkenntnis*), 1902, 2ª edición, 1914.

La ética de la voluntad pura (*Die Ethik des reinen Willen*), 1904, 2ª edición, 1907.

La estética del sentimiento puro (*Die Ästhetik des reinen Fühlen*), 1912.

Falta la filosofía de la religión y la psicología. Para la primera sirve: Religión y Moralidad (*Religion und Sittlichkeit*), 1907.

Véase además:

Principio del método infinitesimal (*Prinzip der Infinitesimal-methode*), 1882.

Introducción a la Historia del materialismo, de Lange, 7ª edición, 1902.

Confesión en la cuestión judía (*Bekenntnis in der Judenfrage*), 1880.

ces ha sucedido en la historia de la filosofía.

Así, en particular, ha sucedido necesariamente que, acerca de las correcciones precisas de la doctrina de Kant, reine entre nosotros casi unanimidad, a pesar de las diversidades de formulación, existentes en los detalles. Dar cuenta de esto es lo que he osado proponerme, y para lo cual exijo vuestra atención amistosa.

El punto de partida firme, el pensamiento capital, sólido de todo nuestro filosofar, es, como se ha dicho, el "método trascendental". Lo distinguimos —correspondiendo en absoluto a la diversa dirección del término trascendental, en Kant mismo—, tanto del psicológico como del metafísico y del meramente lógico, en el sentido antiguo aristotélico y wolfiano, del que apenas se aparta la *logística* moderna, a pesar de importantes progresos en detalles concretos, en sus rasgos fundamentales, al partir de conceptos últimos y no derivables de otros o de principios que no pueden ser probados y que no necesitan de prueba, y sobre esta única base, después, progresar por juicios de identidad (juicios analíticos, en el sentido de Kant). Aunque hemos de reconocer que esta corriente siente verdaderamente el deber de una fundamentación, aunque estamos de acuerdo con ella en que esta fundamentación se ha de alcanzar por vía objetiva, sin embargo, es evidente que el antiguo procedimiento de la *apodeixis* aristotélica no puede llevar al fin deseado en la doctrina de los principios del conocimiento humano. Con pleno derecho ha rehusado Kant dar "pruebas" de sus principios, en el sentido de la *apodeixis* aristotélica.

¿Qué queremos decir cuando, en lugar de esto, con Kant, y más rigurosamente aún que él, exigimos para cada afirmación filosófica una fundamentación "trascendental", una *deductio juris* (como Kant dice)? Esta exigencia encierra en sí dos cosas esenciales. La primera es la relación con los hechos patentes, his-

tóricamente determinables de la ciencia, de la moralidad, del arte, de la religión. La filosofía no puede respirar en el "espacio vacío" del pensamiento puro, en el que la sola inteligencia desearía elevarse en alas de las ideas, y teme, según aquella expresión gráfica de Kant, las "altas torres" del arquitecto metafísico, en torno de las cuales "generalmente hace mucho viento". Busca, en cambio, el "fecundo Bathos" (tierra honda) de la experiencia, en el sentido amplio de la palabra, esto es, aspira a arraigarse en el total trabajo creador de la cultura: en el "deletereo de los fenómenos", teóricamente científico; en las formas prácticas de ordenaciones sociales y de una vida humana, digna dentro de ésta, también para los individuos; en la creación artística, educación estética de la vida; en las formas más íntimas de la vida religiosa. Pues "en el principio era la acción" el hecho creador de la objetivación de toda especie; en la que solamente el hombre mismo construye su ser humano, y objetivándose en él, imprime perfecta y unitariamente la imagen de su espíritu en su mundo — más bien en un mundo total de tales mundos, puesto que todos puede llamarlos él suyos.

El fundamento creador de todo hecho tal de objetivación es la *ley*; en el fondo, aquella ley primitiva, que se designa de una manera bastante clara, como la del *Logos* de la razón, de la Ratio. Y esta es la segunda, la decisiva exigencia del método trascendental indicar para el hecho (*Faktum*) el fundamento de la posibilidad, y con esto el "fundamento de derecho" (*Rechtsgrund*); esto es, indicar y hallar en su pureza el fundamento nómico, la unidad del logos, de la razón en todo hecho creador de la cultura. Pues si bien el hecho de la creación (*Gestaltung*) es lo primero, no garantiza por sí mismo y sin más su propia pureza, esto es, la estricta regularidad de su creación, que jamás se desvía de su camino. Diri-

giéndose el método, en el que consiste la filosofía, siempre exclusiva y rigurosamente al hecho creador de la producción del objeto de cada tipo,⁷ pero conociendo éste sólo en su puro fundamento nómico y asegurándolo en este conocimiento, se eleva, en verdad, en cuanto al punto de vista, sobre él, "trasciende" de él en este puro sentido metódico. Sin embargo, esta elevación metódica a un punto de vista superior, al que indica la palabra trascendental, no está reñida con la inmanencia del auténtico punto de vista de la experiencia, sino que coincide con él; ya que no quiere ni imponer leyes desde fuera al hecho de la experiencia, ni marcarle anticipadamente su camino, en el que ha de marchar, sino precisamente exponer en su pureza la ley, por la que como problema mismo "es posible" para confirmarlo en segura conciencia, de esta su propia ley, y en su independencia, también para su ulterior progreso, y defenderla de toda extraña desviación. Así se convierte el método trascendental en "crítico": crítico, contra intromisiones metafísicas; crítico, contra un empirismo anómico, aborrecedor de la ley. Hace valer la autonomía de la experiencia, tanto contra la heteronomía de un metafisicismo que quiera apoderarse de ella, como contra la "anomía" de un empirismo sin ley, aún más, de un empirismo enemigo de toda ley.

En cuanto el método trascendental, como método inmanente, no puede buscar la ley de la creación objetiva en ninguna otra parte más que en esta creación objetiva misma, en la creación de la vida cultural de la humanidad, que siempre se halla actuando y jamás se halla concluida, afirma al mismo tiempo su carácter rigurosamente *objetivo*; se distingue, por esto, claramente de todo "psicologismo". Aunque Kant, y también del mismo modo Cohen, no

han evitado tímidamente en sus primeros escritos el lenguaje de la psicología, la diferencia radical del punto de vista trascendental y psicológico fue afirmada cada vez más claramente. No nos queda mucho que aprender, pues, en este respecto de las interesantes consideraciones de Husserl (en el primer tomo de las "Investigaciones lógicas"),⁸ que saludamos gustosos. No es que pensemos en excluir la psicología de la filosofía, en entregarla sin condición a la experiencia; sólo mantenemos que no sirve para ser la base de la filosofía. Dar al alma su "logos", dar la palabra al alma no es el primer problema de la filosofía, sino, precisamente, el último de todos. No se puede llegar inmediatamente a lo inmediato de la experiencia (*Erleben*) psíquica sino volviendo regresivamente (*im Rückgang*) de su objetivación, que por esto debe ser antes asegurada en su pura fundamentación objetiva.

Sin embargo, se oculta en la exigencia de un regreso a la "vida" inmediata, concreta de la conciencia, desde todas las puras abstracciones, sea de la ciencia o de la filosofía, un motivo justificado, a saber la tan fundada oposición contra toda pretensión de una filosofía absoluta, de apoderarse, con una suma presta de elementos conceptuales, de la vida continuamente cambiante de la conciencia, haciéndolo de un modo puramente lógico esto es, en verdad, no de apoderarse de ella, sino de deformarla; la oposición contra la pretensión de detener la corriente eternamente móvil de esta vida. El método trascendental, como inmanente, no se halla en este peligro; él mismo es progresivo, evolutivo, capaz también de una evolución infinita, y no rígido, cristalizado en un reposo cósmico eleático, no moviéndose meramente alrededor de un punto fijo, en órbitas fijas, como las estrellas, según la antigua as-

⁷ Se refiere Natorp a los aspectos de la producción cultural indicados antes: Ciencia, Moralidad, Arte, Religión.

⁸ E. Husserl. *Logische Untersuchungen*, 1913, tomo 1 y primera parte del II.

tronomía. Precisamente esto quiere decir para nosotros la filosofía como *método*: todo "ser" fijo debe resolverse en una "marcha" (*Gang*), en un *movimiento* del pensar. Así pierde la equivalencia eleática y en general idealista del ser y el pensar, la apariencia de una tautología muerta, que propiamente fundamenta el ser en el pensar, haciendo que se convierta el pensamiento en un nuevo ser real. El verdadero idealismo no es, ni con mucho, el del ser eleático, o el de las rígidas "ideas" todavía eleáticas del primer tiempo de Platón, sino el del "movimiento", el del "cambio" de los conceptos, según el "*Sofista*", el de la "limitación de lo ilimitado", el del eterno "devenir para ser", según el *Filebo*. Esto se expresa ya en Kant al considerar el pensamiento como espontaneidad, a saber: como producción de un fondo de infinitud; y así, pues, como acción, como función; se expresa también en el resultado de la analítica trascendental que el entendimiento, con respecto a la "forma", esto es, conforme a la función, según ley, es el autor de la naturaleza, y no solamente su intérprete (a saber: de la naturaleza de la ciencia natural). Se expresa también muy clara y sugestivamente en la solución de la antinomia, que liberta a la "experiencia", como tarea infinita, de toda limitación (*Absperrung*) dogmática, y en consideración al progreso infinito de aquélla, transforma la "cosa en sí" de los límites infranqueables, que al principio pudiera parecer significar, en un puro concepto límite, que limita a la experiencia tan sólo en su propia ley creadora, del mismo modo que el "punto infinitamente lejano" de los matemáticos es sólo una expresión de la dirección siempre constante de la recta infinita, que habiendo sido pensada con ésta en un principio, no puede prescribirse desde fuera. Pues claro está que la "marcha" de la experiencia, aun en su infinitud, no puede pensarse sin una dirección. En

la palabra "método", en *μετρίαι*,⁹ se halla comprendido no sólo un "ir", un avanzar; ni como Hegel piensa un mero ir con o junto a, sino que significa ir hacia un fin o en todo caso en dirección segura: *perseguir* (*Nachgehen*). Tampoco se ocupa la filosofía meramente de cualquier método; que para cada uno de sus nuevos problemas, podría ser uno nuevo, sino "del" método, de la última (*schliesslich*) unidad del método, en la que "el" conocimiento, y con esto el acto productor de la cultura se fundamenta. Esta unidad de una fuente inagotable de creación, según ley, la ha traído a expresión energética y pura Cohen en su principio del "Origen" (*Ursprung*). Quiere decir éste: nada debe ser aceptado como "dado" sin reducción, sin una reductibilidad al menos patente al último fundamento de unidad del conocimiento creador. Un "ser dado" no debe significar más que el carácter de un problema que aún hay que resolver, problema que consiste en la indicación del origen en el fondo de unidad del conocimiento. Este problema puede ser infinito; lo es en realidad siempre; pero por esto mismo existe siempre como problema; no hay, no puede haber un "dado" en el sentido de acabado, concluído, de lo que se sustrae a una elaboración cada vez más honda del conocimiento. En igual sentido esencialmente afirmo yo el carácter de proceso del conocimiento, su carácter de *fieri*, no de *factum* rígido y acabado, esto es, como devenir; según Platón, como llegar a ser el ser (*zum Sein Werden*), como movimiento hacia un ser, no reposo en un ser inmóvil. La exigencia de la última unidad del método, pero también en el progreso infinito, está dada por la exigencia del método mismo si no se piensa que están unidas ésta y aquélla, se hace inmediatamente dudoso si la filosofía en general puede existir como pro-

⁹ *Metienai*, palabra griega cuya significación da Natorp en el texto inmediatamente.

blema; y así su existencia ha podido siempre ser puesta en duda por todos aquellos que no pudieron elevarse a esta rigurosa exigencia de unidad.

En este pensamiento¹⁰ fundamental de la filosofía como método, y en verdad como método de una evolución infinita y creadora, creemos conservar el núcleo, el contenido fundamental, indestructible del "método trascendental", como el método del idealismo, y traer a pura realización, por primera vez, el contenido fundamental, indestructible, de la filosofía de Kant. Este motivo fundamental es en Kant en todas partes determinante y aun decisivo; por él se convierte la regularidad de la naturaleza y la ley ética en la ley que se da a sí misma la razón, se convierte la producción artística y la religión misma, en un hecho eterno propio del espíritu humano; el mundo nuestro según la exacta, precisa expresión del kantiano entre los poetas:¹¹ "No está fuera, allí lo

¹⁰ Respetando la terminología alemana traducimos siempre *Gedanke* por pensamiento.

¹¹ Schiller: Las palabras de la ilusión.

Tres palabras de oscuro sentido se oyen en la boca de los buenos y de los mejores.

Resuenan en vano, su sonido es mudo.

Ni consolar pueden, ni ayudar a nadie.

Negado es al hombre el fruto de la vida,

Mientras intenta perseguir las sombras.

Mientras espera la edad de oro, y en ella al triunfo de lo justo, de lo bueno,

lo justo, lo bueno, lucha eternamente. ¡Su enemigo no vencerá nunca!

Si no consigues estrangularlo en los aires,* surgen para él nuevas fuerzas sobre la tierra.

Mientras espera que la felicidad seductora corresponda al Noble, sigue al mal con mirada de amor.

No es la tierra la patria del bueno; peregrino; camina y busca una mansión eterna.

* Alusión a Anteo.

busca el loco, está en ti, tú lo produces eternamente". Sin embargo, ni son pocos ni insignificantes los puntos en los que la doctrina de Kant, tal como existe en su condicionabilidad histórica, no se somete a este pensamiento capital, y, por consiguiente, necesita de una corrección, según la exigencia irremisible de su último y profundo principio propio.

Tropezamos inmediatamente, al comienzo de la "Crítica", con la antigua dificultad: la contraposición de "intuición" — como una clase particular (*besondere unterschiedliche*) de ser dado, por parte de un objeto que nos afecta, de la receptividad por parte de un sujeto que es afectado, — y del pensar como la propia función del conocimiento, como pura espontaneidad. Dejar tal como existe este dualismo de los factores del conocimiento es absolutamente imposible, si se ha de tomar en serio el pensamiento troncal (*Kerngedanke*) del método trascendental.

Debe coincidir, pues, la pasividad de la sensación, como "materia" del conocimiento, con la receptividad del sujeto y con la afección por parte del objeto en general y, sin embargo, no puede hablarse ya de ninguna "diversidad", que el entendimiento, unido además a las formas de la intuición, tenga que disponer, enlazar y luego reconocer. Con esto debe cambiar también el total sentido de la "síntesis", de la "apercepción"; en

Mientras espera que a la razón humana, se mostrará la verdad, mano mortal ninguna levantará su velo.

Tú encarcelas el espíritu en una palabra sonora; pero él, prosigue errante su camino en la tormenta.

Por esto, noble espíritu, libértate de la ilusión y confirma tu creencia divina.

Lo que no percibió jamás ningún oído,

lo que los ojos no han visto nunca, es, sin embargo, lo hermoso, lo verdadero.

No, no está fuera; allí lo busca el loco, en ti está, tú lo produces eternamente.

resumen, todo (*alles und jedes*) en las afirmaciones de Kant.

¿Cómo se puede —este es el antiguo problema completamente fundado— partir del influjo de un objeto que afecta, al que corresponde una determinada modalidad en la sensibilidad por parte del sujeto, cómo pueden ser supuestos y colocados al comienzo a la base de todo lo ulterior, un sujeto y un objeto antes del conocimiento y entre ambos una relación causal recíproca —darse, afectar de un lado, de otro concebir (*Empfangen*) ser afectado según una cierta naturaleza del que siente—, de la que sólo surge el conocimiento? Esto quiere decir precisamente, querer construir desde fuera el conocimiento, y sin embargo no se da ni es pensable un punto de vista exterior a él, desde el que se deje producir en una relación causal de tipo trascendente. Se trata de una recaída en el metafisicismo, que es del todo incompatible con el método trascendental. Está este problema ya completamente resuelto por la radical afirmación de Kant, sobre la que todo sentido, todo derecho del método crítico se fundamenta: que toda relación con el objeto, todo concepto del objeto, y así, pues, del sujeto, nace sólo en el conocimiento, según la ley de éste, ya que el objeto debe regirse según el conocimiento y no el conocimiento según el objeto, si una relación según ley entre ambos ha de ser comprensible.

A pesar de esto sigue teniendo la distinción kantiana, de intuición y entendimiento de un lado, forma y materia de otro, una profunda fundamentación objetiva. En cuanto a la primera, significa para Kant la gran y decisiva adquisición de que tiempo y espacio, como formas de la intuición, claramente separadas de los puros conceptos del entendimiento, no son sin embargo datos sensibles. Él mismo lo considera, con razón, como un paso de todo punto importante dado más allá de Platón y Leibniz y precisamente en

la dirección del idealismo, creyendo haber hallado un *a priori* aun de la sensibilidad misma. Realmente como *Factum* de la ciencia, existía incontestablemente esta diferencia entre espacio y tiempo, por un lado, como formas (*Gebilden*) singulares, particulares, y un *Genericum* conceptual, como Euler (1748) lo había formulado antes decisivamente. ¿Pero nos son dados, el tiempo y el espacio, como meras formas singulares particulares? Es cierto que el tiempo y el espacio cósmico de Newton son tales formas (*Gebilden*) singulares, órdenes de lugares fijos, que no deben cambiar de nuevo su posición, y por esto deben ser *pensados* necesariamente conforme a su concepto y a su función total en el conocimiento, simplemente como inmutables, absolutas. Realmente, así es *exigido* para la posibilidad del concepto de un “hecho”, que sin relación segura temporal y espaciosa carecería de la determinación unívoca que constituye su concepto. Pero que estas formas, en este absolutismo necesario, lógico, son todo menos *dadas*, está ya suficientemente claro en Newton, y ha sido expuesto por Kant precisamente en una decisiva argumentación. Deben ser dadas, al menos poder ser dadas, si un objeto en la experiencia, si un “hecho” debe ser dado, esto es, totalmente determinado; pues de aquí depende, sin duda alguna su determinación con respecto del lugar y del tiempo, que aun como exigencia misma no tendría sentido, si no se pensase los momentos del tiempo y los lugares del espacio como fijados, así, pues, como dados.

Por consiguiente, la ciencia de la naturaleza supone esto, segura de sí misma (*getrost*) y coloca el supuesto en su base, ya que sin él no podría dar un paso; es más, no podría comenzar. Pues ¿cómo podría comenzar sin hechos? Sin embargo, no es esta fijeza y este absolutismo del orden espacioso-temporal dado y no podría jamás ser dado. Sino que lo que está seguro por el hecho de la

ciencia, es la *intención hacia ello*. Esta existe irremisiblemente contenida en toda *Empiria* aun ya en su concepto. Ser *dado* (*Gegebenheit*) quiere decir determinación de un modo único; así, pues, como espaciosa-temporal en el tiempo único y el espacio único. Pero este ser *dado* (*Gegebenheit*) no es *dado* sino exigido, exigido por el pensar. Pues pensar quiere decir determinar. Determinado para el conocimiento no es nada que no haya sido determinado por él mismo. Exigida es la determinación total sin limitación alguna, una determinación, pues, que nada deja indeterminado. Esta determinación, del objeto (como "hecho") exigida por el pensar, ha de ser también realizada por el pensar, pues sólo así puede ser hecha. Mas sólo puede ser producida en el sentido de una *anticipación* (*Wagnis*) de la hipótesis. Esta *anticipación* es indispensable si ha de ponerse en marcha el proceso de la experiencia y seguir en marcha, del mismo modo que mi pie debe de apoyarse en alguna parte para poder andar. Este apoyo en un lugar es necesario, pero el punto de apoyo debe ser siempre abandonado de nuevo. Así se ha de entender toda "determinación" empírica, y así sólo se fija el camino del tiempo y el espacio pero su fijeza (*Festigkeit*) es sólo hipótesis y no puede, como la relativización radical moderna de los conceptos de tiempo y espacio lo han probado veces y veces, jamás dejar de tener el valor de una hipótesis. Con respecto "al hecho de la ciencia", como ante todo se ha desarrollado desde Kant, hubiese reconocido éste mismo (pues estaba por muchos lados preparado para ello), que en las determinaciones fundamentales del tiempo y el espacio, aparece precisamente de un modo típico el pensamiento como función y no como una "intuición" que conserve quizá algo del carácter de una mera receptividad. El "ser dado" mismo se hace problema, problema del *pensar*. En Kant, según pienso yo, está prepa-

rada esta nueva posición por todas partes. En la *deducción trascendental* (2ª ed.) se pone completamente en claro que la unidad de tiempo y espacio que en la estética trascendental no fue meramente "contada a la sensibilidad" (como él dice), sino que debían constituir el carácter distintivo de la intuición sensible, descansa sobre una producción del pensar, por la que "el entendimiento determina a la sensibilidad" y así solamente espacio y tiempo "son dados como intuiciones". (Nota al § 26). El lugar en el sistema para esta producción del "entendimiento" será claramente la modalidad, la categoría de la modalidad de la realidad, la cual significa, precisamente como categoría, no una conclusión del conocimiento, sino sólo una "condición de la experiencia posible".

Por consiguiente, no existe la "intuición" como un factor en el conocimiento, contrapuesto al pensar, extraño a éste, sino que es *pensar*, no solamente mero pensar de la ley, sino total pensar del objeto y se conduce con respecto al pensamiento del concepto como la función misma en su actuación, en su realización con la ley de la función. Aquél (el pensar del objeto) exige, en cada uno de sus estadios, determinación rigurosamente inequívoca, pero determinación siempre en relación a la función, según ley del pensar mismo: determinación de lo particular, de la cantidad, de la cualidad, de la relación causal recíproca y conforme a las leyes de ésta. Con esto tan sólo "es dado" lo que parecía ser dado como algo fijo (*Fixum*) y se hace completamente inteligible la frase explicativa (en la parte que trata del principio supremo de los juicios sintéticos): darse un objeto —esto es, representarse inmediatamente en la intuición, no es más que referir su representación a la experiencia (sea real o sea posible) a una experiencia— cuya "posibilidad" Kant intenta indicar en el sistema de los principios. El "ser dado" se transforma así en un *postulado de*

la realidad; llega a tener una significación puramente modal.

Sólo esto es puro idealismo. Habría que abandonar lo más profundo de la *crítica de la razón* si no se aceptase y realizase esta rectificación radical —que en su esencia existe en Kant ya como autorrectificación—, para salvar tan sólo, a todo precio, las determinaciones de la estética trascendental, ya insostenibles, que quedaron de la disertación inaugural de 1770 (de una posición a medias, y más que a medias dogmática).

De igual modo debe acaecer con el *ser dado* de la “materia” del conocimiento, que en las determinaciones del comienzo de la estética trascendental, que fijan el concepto de “intuición”, representa la sensación.

Tiene también que tomar sobre sí a este *ser dado*, la categoría de la *modalidad de la realidad*, y con esto se convierte la sensación en una mera expresión del problema de la determinación de la experiencia, de la intención, de la *predicación*, de la realidad, de lo particular, de la cantidad, de la cualidad y de la relación. En el fondo llega a ser también la sensación, ya en la deducción trascendental, la posición (*Setzung*) de lo particular en la “aprehensión”; del mismo modo que la percepción, se convierte en el proceso de la “reproducción”, que realmente es más bien producción de la imagen de la percepción; pero como expresión de la última determinación de lo empírico real el concepto de la sensación se completa sólo en el acto determinante de la “recognición”, que no debe significar “reconocimiento” de una identidad dada de antemano, sino sólo la función simplemente originaria de la identidad, si según la consecuencia evidente del método trascendental, nada puede estar determinado para el pensar que el mismo pensar no haya determinado.

Después de esto no queda sin ser sustituido por algo el carácter dis-

intintivo de la intuición y de la sensación. Deja sólo de significar un segundo factor, independiente y finalmente dominador, que se contrapone al pensar, para llegar a convertirse en un algo extraño a éste, al que hubiese de someterse sin más ni más. Determinación es pensar; determinación empírica, así, pues, debe ser determinación lógica,¹² a saber, la plena determinación, frente a la determinación abstracta de las leyes generales, que es más bien mera indicación de determinación, posibilidad de determinación, que determinación real. Ambas son “espontaneidad”, pero la una como ley, la otra como realización real (*wirklicher Vollzug*) de la determinación, siempre espontánea, no recibida desde fuera, conforme a la ley. Se la llama una vez por Kant “realización de la espontaneidad”, muy exactamente (Deducción trascendental, § 24, 2ª edición, pág. 151).

Se ha querido hallar una determinada dificultad en que comenzamos con el experimento al afirmar la espontaneidad pura del conocer. Pero ¿quién pretende negar que la predicción (*Aussage*) que formula el resultado del experimento, se compone de determinaciones lógicas (*Denkbestimmungen*) y nada más que de determinaciones lógicas? En ella se habla de identidad y diferencia, y ciertamente, siempre dentro de un continuo; de determinaciones numéricas; ante todo, de determinaciones de relación: Cuando *A* se presenta, se presenta *B*; cuando no lo hace *A*, tampoco *B*, etc. Todo lo cual, fuera del pensar de otro modo que como determinación del pensar, no tendría ningún sentido.

Lo que hace surgir siempre de nuevo la apariencia de que se va más allá del pensar, es, precisamente, aquella diferencia por nosotros acentuada: es la *anticipación* (*Wagniss*) de una total determinación,

¹² Lógica en el sentido de determinación del pensar. La palabra se usa repetidas veces con esta acepción.

que realmente el “mero” pensar (en sentido del pensar de la ley) no podría justificar por sí.Cuál es el sentido y derecho de esta anticipación se dijo ya; que es una anticipación y, en verdad, una anticipación del pensar, se hace claro en cada nuevo experimento, que rectifica el resultado que se tenía por cierto de otro anterior; éste descubre indeterminaciones donde creía haberse logrado una plena determinación y, pone, en su lugar y al mismo tiempo otras más rigurosas, más prudentes, quizá simples determinaciones límites. Ciertamente, no es tal determinación arbitraria o por completo a nuestro antojo. Pero, ¿qué significa esto sino el supuesto de que en la naturaleza siempre reina la relación causal? Lo que es un supuesto lógico, pues la causalidad no debe ser dada, pese a Hume, sino que es puesta sólo por el pensar, y, si es conocida, lo es sólo hipotéticamente y en consecuencia, evidentemente, conocida pensando. Este conocimiento es de un modo manifiesto obra del pensar; ensayo de una construcción unitaria y no otra cosa. No existe aquí una exigencia desmedida por parte del idealismo crítico, que conoce en toda experiencia en general, sólo afirmaciones (*Setzungen*) hipotéticas; si, en cambio, por parte del empirismo, que afirma datos absolutos, datos que sin embargo jamás confirma la investigación cada vez más profunda, sino que ésta siempre de nuevo nos los presenta como una ilusión. El empirismo que se opone al idealismo, se presenta siempre como un falso absolutismo mientras que el idealismo trascendental significa, precisamente, el legítimo empirismo, que no conoce de ningún modo un absoluto en la experiencia.

Se censura al idealismo de “absoluto”, porque excluye absolutamente del pensar todo factor extraño al pensar y no deja valer ninguna instancia más que el conocimiento mismo. Pero ¿cómo podría admitirse en el pensar algo extraño al pensar, aunque fuese un mínimo de *extra-*

ñeza? ¿cómo podría admitirse un *irracional* en la razón misma? No negamos un *irracional*, un no pensado en general, al afirmar que lo lógico “sin razón” es incognoscible, que lo que no ha sido pensado no puede, de ningún modo, ser conocido. Más bien, puesto que el conocimiento ante todo el teórico, se convierte en un proceso lógico infinito, jamás terminado o terminable, esto es, en la determinación de lo indeterminado, puesto que lo que se cree dado de la experiencia es un X, un algo que hay que determinar y que jamás es determinable por completo, se reconoce verdaderamente un irracional, pero no como “Absoluto”, semejante a un rígido muro, sobre el que el pensar tropezase y en el que se detuviese. Entonces deberíamos lamentarnos con las siguientes palabras: “Ningún espíritu creado penetra en lo íntimo de la naturaleza; ¡feliz aquel a quien se muestra su exterior!” (“*Ins Innre der Natur dringt kein erschaffner Geist Glückselig, wem sie nur die äussere Schale weist*”). Pero contra este duro aspecto externo (*äussere Schale*), como puede recordarse, se han defendido Kant y Goethe (con su “O tu Filisteo”).¹³ “En lo íntimo de la naturaleza, responde Kant a este “Filisteo”, penetra la observación y el análisis de los fenómenos, y no se puede saber hasta dón-

¹³ He aquí la traducción de la poesía:

Ciertamente — Al físico.
 “En lo íntimo de la naturaleza” —
 ¡O tu filisteo! — “No penetra ningún espíritu creado”. No intentes recordar tales palabras a mis amigos y a mí, ya que creemos hallarnos siempre en lo *más íntimo*.

“Feliz a quien muestra su sola apariencia al menos”. He aquí lo que durante mi vida entera oigo repetir y de lo que maldigo en silencio. Dime mil y mil veces qué lo da todo abundantemente, con inagotable generosidad. La naturaleza no tiene ni interior ni apariencia. Lo es todo de una vez. ¡Si no examínate a ti mismo y mira si eres interior o apariencial!

de llegará con el tiempo". En verdad, no puede saberse; es lícito aún afirmar que camina hacia el infinito y no hacia el absoluto definitivo, como se ha pensado falsamente y sin base real en *aquello íntimo* de la naturaleza. Esto equivale a detener el conocimiento; pero el conocimiento no es reposo, sino progreso eterno. Algo irracional, pues, que fuese un absoluto y, en verdad, un absoluto negativo, plenamente *incognoscible* y, al mismo tiempo dado; un irracional semejante, lo negamos; ciertamente; mas no negamos lo irracional como $\mu\eta\ \text{ov}$, (no ser) de la razón, un no ser, en el sentido del concepto correlativo opuesto; un *X* que no es propuesto para conocerlo, para racionalizarlo; en verdad, siempre, sólo propuesto, puesto que ninguna racionalización lo agota.

Por esta convicción, el idealismo trascendental, se asegura además contra todo peligro de recaer en un subjetivismo de cualquier género, porque la total suposición de un sujeto más allá, antes o fuera del conocimiento, es para él tan inaceptable como la de un objeto más allá, anterior o exterior a él; y porque desde un principio sólo puede hablarse del contenido de las afirmaciones del pensar y de nada más. Precisamente lo que en Kant podría parecer subjetivismo ha quedado disipado por las anteriores consideraciones. Lo que resta de aquello es solo el carácter de condicionalidad del conocimiento del objeto fundado en el progreso gradual infinito del pensamiento dirigido siempre al objeto. El objeto es objeto en cada momento para el grado de conocimiento alcanzado, no para un grado superior ni tampoco para un grado inferior a éste. Sin embargo, así no se pone en duda el carácter de objetividad del conocimiento: la objetivación sigue siendo *desubjetivación* (*Entsubjetivierung*) liberación de lo subjetivo. La subjetivación deviene un problema posterior, no antecedente al de la objetivación; el problema de la psicología. Pues la

relación del objeto de toda clase precede como fundamentadora a toda relación con el sujeto. Filósofos contemporáneos emplean en este lugar, la oposición de "contenido" y "objeto".¹⁴ Esta se halla seguramente fundada como oposición de dirección, pero no como oposición absoluta. No existe un contenido absolutamente subjetivo, como tampoco un objeto absolutamente *transubjetivo* (más allá del sujeto), sino lo que en un estadio del conocer ha llegado a ser "contenido", fue en otro inferior, objeto; y el objeto cognoscible en un estadio, en otro superior se convierte, como ya conocido, en "contenido", que indica de nuevo un objeto = *X* más lejano, más alto, que hay que conocer. Mirada así la oposición de subjetivo y objetivo se hace relativa, de tal modo, que la dirección de la objetivización precede siempre y la subjetividad es definible solamente en el regreso de ella; a saber, hacia los grados inferiores de subjetivación, como ya lo vio Malebranche, claramente. También esto está en germen, ya en Kant, pero no desarrollado. Así se aclara la oscura expresión de "una autoconciencia objetiva",¹⁵ sin sombra alguna de un carácter psicológico (*Psychologiestirung*), del conocimiento mismo del objeto. La recusación incondicional del subjetivismo se pronunció, frecuentemente, en Kant mismo (del modo más enérgico en los Prolegómenos y en la segunda exposición de los "Paralogismos") y se realizó por él con toda claridad la distinción entre el idealismo trascendental y todo idealismo subjetivo.

Después de todo esto, resta aún una exigencia importante que establecer, sin cuya satisfacción, el método trascendental no llegaría a su plena consecuencia. En Kant, parece que permanecen, junto a las formas de la intuición, las funciones puras del pensar, al menos según una pro-

¹⁴ Th. Lipps. *Contenido y objeto*. (*Inhalt und Gegenstand*), 1907.

¹⁵ *Objectives Selbstbewusstsein*.

nunciada apariencia, como la tabla de las categorías y los juicios, aceptados, sólo históricamente como datos rígidos, aunque del pensar. Kant ha creído determinar ciertamente el "sistema" de las categorías según un "principio", de un modo expreso, con la pretensión de totalidad. Pero se dejó guiar demasiado irreflexivamente al querer hacer esto, lo que hoy día no es puesto en duda por nadie, por el "trabajo acabado" de los lógicos, en el que encuentra necesario corregir sólo algunas faltas de detalle mientras que la función, completamente nueva que él atribuye a las categorías, hubiese exigido una nueva fundamentación radical, en vez de una labor de refundición meramente. Continúa siendo una frase sin sentido, decir que *el ser* se ha de fundamentar en el pensar, si este pensar, que sólo puede ser entendido como método, como método unitario, no está en situación de probar su íntima vigorosa unidad; unidad no en el sentido de la rígida unidad (*Einzahl*) del principio o de un sistema dividido, pero que sigue siendo todavía en esta división rígido, como en Kant sucede, sino unidad por correlación, que no excluye una evolución y, en verdad, en infinito. Ciertamente que no hay que buscar aquí una fundamentación que derive en línea recta y, por consiguiente, no una deducción en sentido aristotélico (como se ha dicho ya al comienzo); pero sí una indicación de una relación de reciprocidad irremisible en la que propiamente no hay *prius* ni *posterius*, sino pilares tendiendo unos hacia otros que se sostienen recíprocamente y así sustentan todo el sistema. De este modo se convierte la arquitectónica de las funciones puras, lógicas en Cohen, en una forma concéntrica, en la que se hace claro, que el centro significaría, sin la relación con la periferia que se aleja más y más, lo que ésta sin su relación con el centro. Cohen busca la prueba para la suficiencia de su construcción, no sólo en que

estos supuestos, cada uno por sí, y en su relación recíproca, son necesarios y suficientes para los métodos y leyes (*Gesetzlichkeit*) de las ciencias concretas (una prueba meramente *a posteriori*, dado que el "Factum de la ciencia", es, más bien un "Fieri" eterno, no puede ofrecer más que una seguridad provisional); sino que intenta indicar cómo estas funciones del pensar se exigen recíprocamente, y no pueden existir las unas sin las otras; de modo que se puede llegar desde cada una de aquellas funciones, hallada exactamente, a todas las restantes. Yo he intentado en los "Fundamentos lógicos de las ciencias exactas" una fundamentación más simple tomada directamente de las exigencias de la "unidad sintética", esto es: de la relación universal recíproca que constituye la total esencia del pensar.

Con todas estas investigaciones, que aun hay que profundizar, y a las que se dirige ahora nuestro trabajo más intensivo, podría parecer que tomamos de nuevo el camino de Fichte y de Hegel, que, como es conocido, hallaron en este mismo punto un problema que resolver; y que del mismo modo que nosotros trataron de superar el dualismo de intuición y pensar así como él de materia y forma. Pero, sin embargo, no estamos conformes con ellos cuando intentan satisfacer las exigencias que yacen desde un principio, en el método trascendental, pero que no fueron satisfechas por Kant mismo. También Hegel ha desarrollado los tres momentos del "Método dialéctico", como es evidente, de indicaciones que fueron dadas en Kant (particularmente con respecto a las tres categorías de cada clase a diferencia de la dicotomía según Sí y No que valía como necesaria, pretendidamente, en las divisiones lógicas). Los fundamentos para esto pueden, por lo demás, hallarse ya en Platón claramente, cuando contrapone en el "Sofista" el "uno" al "otro" como su otro su $\mu\eta\ \text{o}\nu$, y comprende esta contraposi-

ción después, como correlación, como continuidad, como penetración recíproca, con lo que todo pensar se resuelve, para él, en movimiento ($\kappa\omega\epsilon\rho\iota\varsigma$) en proceso. Esto quiere decir, según él, el motivo del "ser del no ser"; a saber, del no ser relativo, de donde ha surgido el concepto del origen (*Ursprungsbegriff*) de Cohen, y que ha desenvuelto N. Hartmann en su libro sobre Platón, en su significado, en más de un aspecto creador.¹⁶ En esto estaba, según Platón también, la indicación de un desarrollo infinito, del pensar como "limitación de lo ilimitado" y así, como una autoevolución infinita positivamente inagotable, por lo que la *idea* de Kant como tarea infinita se hace clara y por completo ineludible. Precisamente, en esta infinitud y, al mismo tiempo, continuidad del desarrollo del pensar, se asegura y se aclara al mismo tiempo la unidad y se despoja de toda apariencia de una rígida unidad del *principio*; se convierte totalmente en unidad "de lo diverso", esto es, unidad por correlación, unidad en desarrollo, al mismo tiempo infinito y continuo.

No cabe duda alguna que nosotros, con todo esto, nos hemos acercado en cierto modo, a los grandes idealistas, principalmente a *Hegel*. Pero no hay más de hegeliano en nuestra filosofía que lo que en Hegel mismo fue un claro desarrollo de los gérmenes que existían ya en Kant y en Platón. Estos rasgos hegelianos podrían llamarse, con igual derecho, platónicos. Enlazamos a Platón con Kant, como Hegel también lo hizo, y de aquí nacen importantes y profundas coincidencias, aun en detalles; coincidencias que han sido indicadas por diferentes autores últimamente, y del modo más exacto, por Aster en los "Trabajos de Munich" (*Münchener Abhandlungen*).¹⁷

¹⁶ *La lógica del Ser de Platón (Platos Logik des Seins)*, 1909.

¹⁷ *Neokantismo y Hegelianismo (Neokantismus und Hegelianismus)*, 1911.

Pero existen también diferencias muy profundas. Hegel pudo creer llevar a una conclusión absoluta, la ley (*Gesetzlichkeit*) del pensar, que él describe siempre como una marcha circular cerrada y que al mismo tiempo debía producir todo el contenido del pensar. Por esto su filosofía se presentó con la inaudita pretensión de ser la conclusión de la filosofía, la absoluta filosofía, que al mismo tiempo era la ciencia absoluta. De una pretensión semejante se halla alejado por completo el idealismo trascendental tal como lo entendemos. Considera, de un modo nada hegeliano, como modesta tarea de la filosofía la crítica o, expresado positivamente, la metódica. Pero puesto que el método es concebido como immanente por completo en la investigación, en general en la producción cultural, y ésta como un desarrollo infinito, jamás terminado, puede el método solo ser fijado de un modo absoluto con respecto a su principio unitario, no, sin embargo, ser considerado como concluido en ningún estadio dado de su desarrollo particular. Con tal afirmación de Hegel se pondría un límite, de nuevo, a la investigación, en general al hecho productor de la creación cultural. Pero esto es, precisamente, lo que el método trascendental, al referir la tarea de la filosofía rigurosamente al "Factum" o mejor al "Fieri" de la producción de la cultura, debe rechazar, en principio.

Es verdad que entendemos, como Hegel, lo que se ha de conocer $\equiv X$, sólo en relación con las funciones del conocimiento mismo según una analogía que inmediatamente se presenta como el X de la ecuación del conocimiento, cuya total significación como X (esto es como lo que se ha de determinar), sólo es inteligible en relación con la ecuación- y los datos de la misma: a saber, las determinaciones conforme a ley del pensar. Pero nosotros hemos visto que esta "ecuación" de nuestro conocimiento es

de tal naturaleza que conduce a un cálculo sin fin y así, pues, *X* no puede determinarse por *A*, *B*, *C*, etc., de un modo total, prescindiendo completamente de que también la serie *A*, *B*, *C*, etc., no debe ser pensada como concluida, sino como capaz de una continua ampliación constante. Hegel considera siempre que lo irracional se puede resolver en lo racional completamente, y por esto llega para él a ser *todo pensar*, y *pensar todo*. También para nosotros es todo pensar, pensar todo, pero en un sentido completamente distinto; quizá, como se ha dicho, en contra de la cristalización (*Verhärtung*) hegeliana auténtica, del socialismo en marxismo: el camino lo es todo, el fin nada. Hegel cree, si no estar por completo en el fin, al menos, lo que viene a ser lo mismo, dominar el camino, lógicamente, en su totalidad. En una palabra, es del todo un *absolutista*. El "método" lógico es, para él, la "fuerza infinita a la que ningún objeto puede ofrecer resistencia y por la que no puede dejar de ser penetrado" (Log., II, t. V de las obras, pág. 330).¹⁸ No le es posible como absoluto conducir expresamente a un progreso infinito (347), sino que en virtud de sí mismo se presenta "la ciencia como un círculo cerrado" (351), es simple relación consigo mismo (345) pensar del pensar (*vonßus vonßews*).¹⁹ Enciclopedia (§. 236), como verdadera infinitud volviendo sobre sí mismo, cerrado y completamente presente, sin comienzo ni fin (Log., I, t. III de las obras, pág. 163); pleno ser (V. 352), absolutamente seguro de sí mismo y reposando en sí mismo (353). "Como el espíritu, que sabe lo que es, no existía antes, ni en ninguna otra parte más que después de la realización del trabajo" (Fenomenología.

II 603). Aparece en el tiempo solamente en tanto "que él no concibe su concepto, esto es, que no hace cesar el tiempo" (604), concluye con la diferencia entre objetividad (*Gegenständlichkeit*) y contenido (608). Por esto es, según una frase suya que ha llegado a ser famosa, lo racional, la idea, lo único real, lo real, lo racional; lo eterno presente, lo presente eternamente (Prólogo a la doctrina del derecho, t. VIII de las obras, pág. 17). Y por esto desecha todo mero *deber ser* (Log., I, 142 y siguientes), y satiriza la *aproximación infinita al ideal de Kant*—"que ni es caliente ni fría, y por esto es escupida" (*als welche weder kalt noch warm ist und darum ausgespitten wird*) (VIII 20). Como "el pensamiento del mundo" (*Gedanke der Welt*) aparece en el tiempo en verdad, la idea absoluta, "después que la realidad ha concluido su proceso de creación y se ha elaborado"... "Si la filosofía pinta su gris en gris, entonces se ha hecho ya vieja una forma de la vida, y con gris en gris no se deja rejuvenecer sino reconocer; el buho de Minerva emprende su vuelo a la llegada del crepúsculo" (Log. cit. 21, compárese Enciclopedia §. 237: la filosofía como anciana). De un tal carácter de crepúsculo de los dioses (*Götterdämmerungsstimmung*) está nuestra filosofía muy alejada. Considera el proceso de la creación del mundo, en pensamiento y hecho, como infinito; la consecuencia de las soluciones alcanzadas y que se han de conseguir, de la "ecuación" de la experiencia, lo mismo que Kant, como "aproximación asintótica" como un fin contenido en idea, que se halla infinitamente lejano en la perspectiva del espíritu. Por otra parte, estamos de acuerdo con Hegel en muchos puntos. Se podría casi decir, que compartimos con el "idealismo crítico" interpretado en nuestro sentido y ulteriormente desarrollado, lo esencial, excepto su absolutismo; pero esto sería aproximadamente como si

¹⁸ Las citas son de la *Lógica* original de Hegel, primera edición, no de la *Lógica* (tomada de su Enciclopedia y de notas de sus discípulos) que fue traducida al francés y al español.

¹⁹ *Pensar del pensar*.

se quisiese decir: Ticho Brahe estuvo de acuerdo con Copérnico en todo excepto en la pequeñez de la negación del movimiento de la tierra. La comparación es exacta también en su sentido inmediato: el absolutismo de Hegel significa, a pesar de querer apoyarse en el "proceso", en el movimiento de los conceptos realmente, la inmovilidad del pensar. La marcha del mundo está concluida, terminada en los conocidos cuatro períodos. Y esto es con lo que nosotros no estaremos jamás conformes.

Precisamente en la dirección opuesta se aleja del sentido del método trascendental, como nosotros le concebimos, el nuevo idealismo trascendental de Rickert. Quiere éste, en oposición a la omnipotencia de lo lógico en Hegel, encerrar su dominio en los más estrechos límites, discutiéndonos el derecho de afirmar como formas puramente lógicas, el número, y, no digamos nada, el tiempo y el espacio. Me parece oportuno que echemos una breve ojeada sobre su punto de vista, porque la investigación de Rickert sobre "lo uno, la unidad y el uno" (*Das Eine Die Einheit und die Eins*) (en *Logos*, tomo II, cuaderno I) se refiere, claramente, a mis afirmaciones expuestas en los "fundamentos lógicos" y porque en el libro de Frischeisen-Kohler "Ciencia y realidad"²⁰ se supone la concepción total de lo lógico como la representa nuestra escuela refutada por esta investigación de Rickert.

No puedo reconocer esta crítica como exacta. Rickert coincide conmigo en el fondo en una serie de afirmaciones, a pesar de diferencias en la expresión. Ni la cualidad, ni lo que parece importar sobre todo, la cantidad, son entendidas por él de un modo esencialmente distinto del que yo lo hago. Hace, por lo demás, con una gran sutilidad las distinciones, que precisamente en un

mismo sentido he mantenido y he mostrado ya en Platón. Indica, en particular, que la cantidad ni es cualidad, ni puede reducirse a ésta, y que lo mismo sucede a la inversa. Afirma, en verdad, que por esto la cantidad no es tan lógica como la cualidad; pero sin fundarse en más que a él le agrada entender por pensar sólo el pensar de la cualidad. Según mi tesis, no es de ningún modo la cualidad cantidad, ni cantidad cualidad; pero están ambas en una correlación recíproca, tan rigurosa, que con la una necesariamente se ha de dar la otra, que cada una es determinante para la otra, que coexisten y coinciden. Me parece que de los propios supuestos de Rickert se sigue así. En la cualidad, que también en él debe ser una "síntesis" de lo diverso, se funda el género (*Genus*); con el género, y en tanto que contiene la diversidad de las especies (al menos de dos), se da la "homogeneidad", que, según Rickert mismo, es la condición decisiva de la cantidad. ¿Cómo podría hablarse, de otro modo, de una diversidad; esto es, de una pluralidad según la especie, por consiguiente, de una pluralidad de las especies bajo un género, y con esto de un género supraordenado, sin poner al mismo tiempo el fundamento para el número? Rickert quiere, como el "Sofista" de Platón, y el concepto de la síntesis de Kant, no mera tautología, sino heterología. Entonces, deberá reconocer ambas, y también la *Koinonía* la correlación necesaria de ambas; esto es, que lo mismo (en cuanto a la relación) puede ser idéntico y diferente, mientras que, según el concepto, identidad no es diferencia, ni diferencia identidad. Sobre estos incuestionables supuestos no es posible afirmar que la cantidad sea menos lógica que la cualidad, pues de hecho no hay ningún "logos", ningún concepto, ningún juicio, ningún razonamiento sin ambas. Lo que hay de exacto es quizá lo que yo expreso al decir que la cualidad es central, la cantidad pe-

²⁰ *Wissenschaft und, Wirklichkeit*, 1911.

riférica. Con esto se hace, por una parte, la relación recíproca necesaria, completamente patente; un centro existe sólo para una periferia, del mismo modo que una periferia sólo para un centro, mientras que los dos, en verdad, conceptualmente son bastante diferentes, y la relación central se opone a la periférica como *más a menos*. Siendo la cantidad como la dirección periférica del conocer, se concibe que al considerar lo lógico, unilateralmente en su relación central le parezca ser ya alógico; pero lo *primero* alógico, lo más próximo de lo alógico a lo lógico. Por eso Rickert, por ejemplo, la separa de este modo de lo determinado espacioso-temporalmente, de lo intuitivo según Kant, y completamente de todo dato empírico dado, y en el fondo es un término medio entre lo lógico y lo alógico, hasta *a priori*, racional (página 66). Pero precisamente a esto llamamos "lógico". Razón es la traducción de Logos. Esta extraña posición intermedia, según creo, se hace en cierto modo comprensible, porque la cantidad significa la dirección periférica de lo lógico, como la cualidad la dirección central. Pero esto no quiere decir que se dirija simplemente a algo exterior al pensar. La oposición de lo interno y lo externo se resuelve más bien en la relación del centro y la periferia, internamente del pensar mismo, del pensar como proceso. La periferia del pensar no es, como sabemos, fija, sino movable; el círculo del conocimiento no se ha de pensar con un radio fijo, sino variable al infinito, así pues no es la relación periférica una relación del pensar, con algo completamente extraño al pensar. ¿Qué podría ser esto? Quizá aquel conocido "interior de la naturaleza", que quedaría, eternamente, para nosotros sólo su apariencia (*Schale*). Pero con esto hemos terminado.

Sin embargo, no debo prolongar más estas consideraciones, que se refieren sólo a la filosofía teórica, pues queda aún por exponer,

aunque brevemente, la posición de la ética y la estética, con respecto a la teórica, en la filosofía de Marburgo; en oposición de nuevo a las concepciones de Hegel, tanto más cuanto que la crítica de los filósofos contemporáneos se ha ejercido sobre ella, frecuentemente, en los últimos tiempos. Que en este respecto, entre nosotros y Hegel, existe una profunda diferencia, lo ha visto ya, por ejemplo, Aster. Pero de ningún modo se expresa bien esta diferencia al decir que la valoración moral y la fantasía artística son consideradas por nosotros junto al pensar científico "como funciones coordinadas, en las que la conciencia concibe una esfera objetiva"; por consiguiente, la historia o, debe ser sustituida por la ciencia de la naturaleza —lo mismo que la psicología se resuelve en ciencia de la naturaleza,— o al ser considerada bajo un punto de vista ético excede de los límites de la consideración lógica, científica del mundo. La jerarquía de las ciencias culminaría entonces para nosotros en la ciencia de la naturaleza.

En este párrafo habría que rectificar casi cada palabra. Una mera coordinación de la lógica, la ética y la estética, no corresponde a nuestra concepción, ni a la de Kant, pues también seguimos aquí dentro de la corriente filosófica que va de Platón a Kant, y de éste a un idealismo puro realizado metódicamente. La relación de la ética —considerando sólo ésta por ahora— con la teórica, la consideramos, como aquellos, definida por la relación del *an-hipoteton* (incondicionado) con la hipótesis de lo absoluto, a saber, de lo puesto como absoluto, con lo condicionado, con lo puesto como lo condicionado. Pero es el mismo logos, la misma "razón", la que se desarrolla en los límites de la condicionalidad causal espaciosa y temporal en la teórica, y libre de esta condicionalidad en la ética. Por eso exige la "lógica", en el sentido originario y amplio de doctrina de la razón, en nosotros, una posición ele-

vada; comprende, no sólo la teórica, como lógica de la “experiencia posible”; sino también la ética como lógica de la voluntad (*Willengestaltung*) y aun la estética, como lógica de la pura producción artística. Fundamenta, con esto, además, otros dominios de la ciencia que se extienden ilimitadamente: ciencias sociales (ciencia económica, del derecho y de la educación); así como historia, ciencia del arte, y, también, ciencia de la religión; en resumen las llamadas ciencias del espíritu, y no sólo las ciencias de la naturaleza, ni mucho menos sólo la ciencia matemática. En verdad, en rigurosa subordinación de éstas a aquéllas, estrictamente en el sentido del primado kantiano de la razón práctica. Nada menos fundado, por consiguiente, que el reproche hecho por Windelband a Cohen de una naturalización de la ética, que halla su paralelo en la acusación de Aster contra mí de haber naturalizado (o irracionalizado quitado el carácter de ciencia) a la historia. Es inconcebible, cómo puede haberse sacado semejante concepción de nuestros libros. Naturaleza “no significa para nosotros la última, la cúspide de la jerarquía de las ciencias”, como Aster pretende. Significa sólo ha hipótesis, dicho sin rodeos, la ficción de una conclusión, no una conclusión, realmente alcanzada o que puede serlo. Por esto precisamente, se eleva sobre su “ser”, siempre condicionado —en Cohen expresamente trascendente a él, en el sentido del *εξεχειναι*²¹ platónico— el deber absoluto; con esto el problema completamente distinto de la ética, pero ciertamente no como no sometido al logos, al pensar, a la razón, sino precisamente como su desarrollo libre, no limitado por la condicionalidad espaciosa temporal y causal, no condicionado por un apartamiento de la razón, sino más bien al contrario, precisamente por una ampliación de su dominio más allá de

los límites, en los que la meramente teórica queda encerrada por una necesidad fácil de comprender. ¿Quién podría realizar esta limitación más que la razón misma? La “crítica” ha querido siempre significar el autococonocimiento de la razón. ¿Quién podría traspasar el límite que se ha puesto a sí misma, a saber: a la teórica, en una nueva especie de conocimiento, más que ella? Aunque no desaparece así la unidad de la razón por la elevación de la ética sobre la teórica, sin embargo, se separan ambas una de otra por la más grande diferencia que puede existir en el dominio de la razón a aquella diferencia aun comprensible (*λογος, αἴτιον* de Platón) de la tesis (*Setzung*) absoluta en frente de toda la tesis condicionada. Más allá de esta última oposición, en verdad, no conocemos nada más, ninguna razón “más alta”, sino sólo *la mera sinrazón* (*Unvernunft*), que se puede referir, si lo hace a la voluntad, a la *voluntad impura*, si al sentimiento, al *sentimiento impuro*, si a la fantasía, a la *fantasía impura*. Con esto no podemos estar de acuerdo, pues de este modo hubiesen sido Platón y Kant, hubiese sido toda la verdadera filosofía, desde hace más de veinticinco siglos, desechada como cosa muerta.

Se habla de un mundo “de los valores”; si es esto sólo otra expresión del deber ser, indíquenos la fundamentación de este deber ser, y dígasenos, si se puede, si es posible buscarla en otra parte que aquella en que, con Platón y Kant, la buscamos, a saber: en la reducción de toda posición (*Setzung*) de la razón a la última unidad incondicionada, y que se funda sólo en ella, de la conciencia, en donde (según Spinoza) se conserva su verdadero “ser”, que no sólo se conserva (este es un punto de vista falso de mera filosofía teórica), sino que siempre se eleva más alto y se concentra (*Zusammentasst*). Esto puede llamarse valor de la vida, valor de una vida, cuyo concepto nace so-

²¹ “Más allá”.

lamente con la posición racional de lo incondicionado, y que no existía antes. No se nos ha descubierto el "mundo de los valores" aún claramente; pero tememos que con esta palabra se nos cierre el camino hacia lo infinito, sobre el que la ética de la ley absoluta nos coloca, y que podamos refugiarnos de nuevo en un puerto tranquilo, huyendo del océano inmenso de las *infinitas tareas* en que nos hemos aventurado. Pero nosotros no queremos ser salvados: *¡Navigare necesse est!* La ética del deber infinito (*Unendliche Aufgabe*) nos coloca completamente en medio del devenir (*Wagniss des Werden*); nos prohíbe querer sólo "conservar nuestro ser", exige de nosotros un progreso infatigable, una elevación incesante de nosotros mismos. Esto sólo fundamenta la verdadera voluntad pura y eleva la ética sobre toda sombra también de naturalismo. En verdad, el conocimiento de la naturaleza es tarea infinita; pero lo es en "un entendimiento negativo", pues dirigiéndose a un ser determinado en el tiempo, querría ser definitivo, y, sin embargo, es incapaz según su naturaleza, de una conclusión. Se habría logrado una expresión definitiva de la ley natural si ésta pudiese valer absolutamente, como en aquella ficción de Laplace, de un espíritu que pudiese calcular, según sus fórmulas, todo hecho pasado y futuro del cosmos. Podría ser posible, con una conservación de la energía del mundo en una cantidad inmutable concebida de un modo absoluto, cantidad que como conservándose, naturalmente, debía de ser pensada como finita; y que así solamente, bastaría en todo caso para un monótono finito tipo (*Ablauf*) del suceder, que se repitiese siempre del mismo modo en un monótono proceso circular. Esto no es la aspiración infinita de la voluntad; la que no conoce tal límite, no es, pues, seguramente "determinada", ni encerrada en límites rígidos infranqueables aunque la realización de un fin se halla sometida a la ley

natural, pues la realidad es una categoría, una hipótesis para la "experiencia posible". En este sentido hemos apreciado siempre la doctrina de la libertad de Kant. Hemos comenzado, tomándola como punto de partida, a dar los fundamentos filosóficos para la economía, la ciencia del derecho, pedagogía, historia y ciencia de la naturaleza en suma, aunque confesamos gustosos que en esto, la mayor parte nos queda por hacer.

Así, pues, como una nueva importante, exigencia que nos aparta de la "filosofía de la cultura", podemos decir: Nosotros nos hemos esforzado en realizar rigurosa y consecuentemente la filosofía de Kant, la filosofía de la metódica trascendental, partiendo de Kant, como la hemos desarrollado y la hemos designado y entendido expresamente desde un principio como filosofía de la cultura; pero no consideramos que esta filosofía esté en oposición con la filosofía de la naturaleza, o la ciencia de la naturaleza. La naturaleza, como objeto de la filosofía, la naturaleza de la ciencia natural es para nosotros, si es algo, un fundamento esencial de la cultura humana. Estamos tan lejos de considerar la cultura como problema de la ciencia natural, que colocamos, por el contrario, a la ciencia natural como un factor esencial de la cultura humana, bajo el punto de vista de la filosofía.

Como filosofía de la cultura, se convierte para nosotros el idealismo trascendental en una potencia directora de la vida. También en este sentido aspiramos a profundizar a Kant, mediante Platón, que estaba penetrado de que la filosofía no era un lujo del gabinete del sabio o de una educación refinada, sino el alimento más indispensable de una vida que verdaderamente vale. Pues de otro modo falta la unidad del fin, del *εὖ πᾶσι*, y con esto cesaría de ser verdaderamente una vida. Se nos podrá negar difícilmente que así no quedamos tan fieles a Kant como a Platón. Lo mismo

que para nuestros antepasados, Schiller, Guillermo Humboldt y todos los restantes, el kantismo no fue cosa de cabeza, sino de corazón; asunto de la vida entera, así lo es para nosotros. Y, si no nos equivocamos, a nada aspira nuestro tiempo tanto como a una penetración de la vida con la filosofía, y así, pues, una penetración de la filosofía misma, con la sangre cálida de la vida, con el desarrollo de la cultura, que anhela las inmarcesibles coronas de la victoria. Percibimos las pulsaciones de esta vida en la formación de las concepciones, al parecer fría como el mármol, del gran *crítico de la razón*. Por eso, porque esta energía vital late en él, vivirá mientras que en este mundo trabaje, palpíte un corazón y piense un cerebro. En verdad, se dice: lo que tú siembras no vivirá, muere; a este "muere y transfórmate" (*Stirbt und werde*) no puede sustraerse la fuerza más vital de la existencia humana. Por esto, no tememos enterrar el cuerpo de esta filosofía, para que perdure su espíritu. Precisamente así, creemos ser y seguir siendo, legítimos discípulos de Kant.

En relación con lo dicho en la pág. 61, puede tenerse en cuenta una observación, no sin interés, de Aster, que se refiere a mi modo de tratar el concepto del tiempo. Mi afirmación, en cuestión, es aproximadamente: La no irreversibilidad del tiempo, que a los filósofos tanto preocupa hoy día, no es en sí un argumento en contra de su origen *lógico* (en el pensar), ni tampoco contra la afirmación de que el tiempo se puede fundamentar puramente de un modo matemático. Pues matemático no es sólo el número de medida, sino que es en la matemática, aun más fundamental, el número de orden, para el cual la irreversibilidad también vale. Sobre el número de orden reposa el tiempo, en tanto que es número, del mismo modo que el espacio en el número de medida. Es cierto que el tiempo de la mecánica pura no es tiempo en el

fondo, sino la sucesión, en cierto modo traducida en coexistencia. Pero no obliga a esto la *dirección* (Leitung) de la matemática. Ésta conduce, al contrario, en sí a un progreso irreversible infinito. La reversibilidad, no quizá en la ley natural en general, sino en la ley de la pura mecánica, nace del problema particular, que esta ciencia (propiaamente ni matemática, ni ciencia de la naturaleza) se pone, y que, dada su peculiaridad, se debe poner; según la formulación de Enrique Hertz: "Derivar los fenómenos que transcurren en el tiempo y las propiedades dependientes del tiempo de los sistemas materiales de propiedades independientes del tiempo". Una deducción matemática de este tipo es, naturalmente, sólo pensable, sobre el supuesto de un sistema cerrado, pues de otro modo este cálculo, no sería posible. Pero esto confirma solamente que este conocimiento, como todo el puramente teórico, según la afirmación de Kant y Platón, es *hipótesis* sobre la que el "logos" más profundo eleva la exigencia del "anhipotéton" (incondicionado). Desde el punto de vista de tales hipótesis puede parecer el tiempo reversible, y en cierto modo como una cuarta dimensión del espacio; en sí, y precisamente según su deducción puramente lógica, como yo lo afirmo, queda caracterizado por la serie eterna irreversible. Todavía se puso en duda por un crítico mi posición acerca del tiempo con respecto al espacio. He colocado en una lógica de las ciencias exactas el tiempo antes del espacio. Está, también en sí, antes que éste, como la condición más radical; del mismo modo que en matemática precede el número de orden al de medida. Pero en tanto que se relaciona con la ciencia de la naturaleza, y en verdad puramente matemática, ha de corresponder al propio carácter de ésta, y entonces es de hecho, nada más que un último parámetro, en el mismo sentido que una dimensión del espacio. Para este punto

de vista es importante, ante todo, evidentemente, no el carácter de número de orden, sino el carácter de número de medida. El lugar, en el sistema, de este problema es la doctrina de las antinomias de Kant. Si se recuerda ésta, se verá en seguida claro que permanecemos aquí también con Kant: el absolutismo de la tesis es el que amenaza con destruir el carácter indestructible del tiempo, como proceso continuo e irreversible, mientras que la antítesis, en el sentido de la solución de la antinomia, así, pues, del "empirismo puro", interpreta, es decir, justifica y es conforme a este carácter, propio del tiempo. La suposición de este "puro empirismo" es también la única suposición sobre la que la ética

se puede unir con la teórica; el concepto de la historia es sólo posible como un suceder progresivo. Con todo esto, resulta erróneo que, para el "idealismo lógico" de la escuela de Marburgo, la metódica científica culmine en la física matemática, y que, por consiguiente, toda evolución, toda causalidad progresiva, aun el tiempo mismo (como orden irreversible), cese, en favor de la coexistencia, matemáticamente sólo accesible en el espacio. Una idea, a la que nadie podría haber llegado, que además de mis "fundamentos lógicos" los cuales expresamente sólo sirven para la ciencia exacta y no para toda ciencia, se hubiera preocupado, por ejemplo, de mi "Pedagogía social".

FIN DE
«KANT Y LA ESCUELA DE MARBURGO»

CURSO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

Traducido por María de Maeztu

PREÁMBULO

Este *Curso de Pedagogía* es la versión española del opúsculo *Allgemeine pädagogik in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen*, editado por vez primera en Marburg, Elwert, en 1905. La segunda edición, de donde se le traduce, es de 1913. Se trata de un verdadero epítome de la famosa obra *Pedagogía Social (Teoría de la formación de la voluntad en base de la comunidad)*, aparecida en 1899, en Stuttgart, bajo la firma de la casa editora de Frommans (E. Hauff).

La concepción pedagógica de Natorp significa una etapa importante en el desenvolvimiento de la educación contemporánea. Así se explica la influencia teórica y política del profundo pensador: es uno de los titulares de la escuela unificada; inspirador de la Constitución de Weimar y del movimiento juvenil alemán; propulsor de la "escuela de trabajo", etc.

Para Natorp, el problema de la educación está en el hombre. Pero éste no es el individuo. El hombre aislado, fuera de toda relación con sus semejantes, es una pura abstracción. La comunidad de intereses sociales es lo que hace del individuo un hombre. Una pedagogía que no parta de tal hecho equivoca el camino desde un principio.

El opúsculo consta de dos partes: la primera da la fundamentación filosófica de la pedagogía, que es una ciencia, no un arte. A diferencia de Herbart, quien contempla en la ética a la disciplina filosófica que proporciona los fines de la pedagogía, y en la psicología a la ciencia que suministra los recursos o medios para ello, Natorp se pronuncia certeramente por la idea de que la filosofía, toda ella (lógica, ética, estética, filosofía de la religión) ofrece las líneas rectoras (legislativas) de la ciencia de la formación humana (§§ 1-8).

Qué es y a qué debe apuntar la formación humana, sólo puede contestarse a través de un análisis la conciencia del hombre. Ésta se manifiesta en diversas direcciones (intelecto, voluntad, sentimiento, (§§ 9-14) pero posee un efecto total unitario. En ella se ofrecen tres grados. El primero es el *impulso* o tendencia. El segundo se llama *voluntad*, que se distingue de la tendencia en que no procede irreflexivamente, sino que decide con *libertad*, optando por éstos o aquellos objetivos, pues se presenta frente a éstos, dominando, legislando. En el tercer grado, la conciencia como *voluntad racional* se eleva a la altura del querer moral, que es el reconocimiento de que la tarea del hombre se halla vinculada al bien colectivo de una comunidad de cultura.

A estos tres grados de la conciencia corresponden tres grandes actividades sociales: la economía, la jurídico-política y la educativo-moral, en virtud del paralelismo existente entre la vida individual y la vida social. Existe, en efecto, una vida impulsiva social dirigida a una obra social y a un trabajo social (economía). Hay una regulación social de esta vida de impulsos por una voluntad social (derecho), y hay una actividad social de la razón crítica, que aspira a la moralización de la comunidad. Los factores básicos de la vida social se mantienen también conceptualmente separados, pero íntimamente se hallan en la conexión más rigurosa. En ellos se apoya la plena compenetración de la vida social en economía, gobierno y organización educativa con el espíritu de la moralidad. La existencia humana sólo puede ser moralizada hasta sus últimas raíces impulsivas cuando se pone a la cabeza la idea racional y se convierte en realidad en el terreno de la actividad económica y política.

El hombre se educa en la medida que se culturaliza. Pero la cultura es el conjunto de los bienes culturales de la sociedad. El concepto de pedagogía social significa el reconocimiento de que la educación está condicionada socialmente. La fuente objetiva del proceso formativo es la comunidad educadora. Por ello, hay que partir de las funciones básicas de la vida social, dentro de las cuales figura el Estado como factor pedagógico (§§ 15-17).

La educación es un proceso graduado. Lleva en su entraña la idea de progreso, que es dable gracias a la solidaridad de las funciones de la conciencia humana y al paralelismo entre individuo y grupos sociales. De la descripción de este progreso se ocupa la segunda parte de la obra. El hogar es el primer factor decisivo en esta tarea, pero la vida contemporánea impide que cumpla su cometido. Por ello, hay que buscar la solución en asociaciones de familia para educar a los párvulos (§§ 18-22).

La escuela constituye el segundo grado de la formación humana y suya es la tarea de cultivar el querer y el intelecto. En la escuela hay que despertar la conciencia del orden y desarrollar los fundamentos de la cultura humana (conquistar, conceptualmente, diversos campos del saber). La escuela será nacional y democrática; no habrá en ella diferencias de clases sociales ni partidos políticos. Su principio de organización debe partir de las diversas aptitudes de los educandos, sobre todo en los establecimientos post-primarios (§§ 23-40).

El tercer grado de la pedagogía social lo forma la libre educación de los adultos en asociaciones libres de cultura (extensión universitaria, bibliotecas populares, etc.). Dicho grado tiene por objetivo "formar al hombre, enlazar su vida más propia y profunda a la cadena de la grande y eterna vida de la humanidad". Es un ideal infinito con el que lucha aquí la juventud con cálido anhelo: la conciencia de la infinitud de la misión educativa. El fundamento moral para este úl-

timo grado, es la virtud de la razón. Ésta se manifiesta como afán cognoscitivo que aspira a la verdad a toda costa. Un idealismo valeroso, un cambio maravilloso del alma caracteriza por ello a este período. En todos los campos del saber, en la ética, el arte y la religión domina la necesidad de fundamentación y profundización filosóficas. Todo aspira a una concepción unitaria del mundo. La conciencia de ser un miembro al servicio de la totalidad se hace ahora completamente clara e impulsa a la alegre colaboración en los grandes temas comunes. (§§ 41 y 42).¹

¹ Para la ubicación y alcance de la pedagogía natorpiana, puede leerse, F. Larroyo, *Historia general de la pedagogía*, 10ª ed. Editorial Porrúa, 1973.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN

§ 1. PEDAGOGÍA COMO CIENCIA, NO MERA DOCTRINA ARTÍSTICA

Por Pedagogía entendemos nosotros la ciencia de la formación (*Bildung*), esto es, el fundamento teórico para distinguir las cuestiones referentes a la educación y a la instrucción.

Una Pedagogía como mera doctrina artística, esto es, como indicación para la práctica de educar e instruir, supone necesariamente la fundamentación científica; además, sólo puede ser de utilidad en unión inmediata con la misma práctica.

§ 2. DESCRIPCIÓN ANALÓGICA DEL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN

La expresión educar (*Erziehen*) (*excolere, educare, τροφή, αγωγή*) descansa en la analogía con el cultivo de las plantas o de los animales. Significa producir un recto crecimiento, mediante un cuidado o tratamiento adecuado. Con esto se indica la diferencia y la relación mutua que existe entre naturaleza y cultura. Supone: 1º, que hay un crecimiento, un desarrollo constantemente progresivo de una situación dada hasta una cierta altura, la cual debe alcanzarse en circunstancias normales, y 2º, que es posible exigir este crecimiento con el mínimum de perturbación, mediante especiales cuidados y preocupaciones adecuadas, sin las cuales no se conseguiría el mismo fin, o por lo menos no se alcanzaría tan bien. La primera suposición corresponde al fin y al contenido, la segunda al camino

de la educación; la primera al *qué* y *por qué*, la segunda al *cómo*.

La palabra formación, empleada quizá más adecuadamente para designar todo el problema pedagógico, indica más claramente la forma, esto es, la legalidad interior de la formación de lo humano en el hombre. Recuerda la formación espontánea que se realiza en la actividad formadora del artista, o también en la fuerza práctica de la Naturaleza, en su producción orgánica, formación que puede ser apoyada desde fuera, del mismo modo que el crecimiento de las plantas mediante el cuidado del jardinero, que, sin embargo, siguen las leyes interiores propias y esenciales.

§ 3. PROBLEMA DEL CONCEPTO DE LA FORMACIÓN (*Bildung*) O DE LA EDUCACIÓN (*Erziehung*)

El concepto de la formación no se puede deducir, sin más, de la experiencia, pues incluye en sí un problema profundo. Formar quiere decir construir o alcanzar su perfeccionamiento adecuado. Por tanto, supone un concepto previo: cómo debe ser la cosa, esto es, un concepto final. El concepto de la educación indica también, en tanto que considera la formación del hombre como cosa de la voluntad del educador, un fin que se encuentra en esta voluntad. Al concepto de algo que no es, sino que debe ser, le llamamos nosotros, en general, idea. Por tanto, el concepto de la formación o de la educación nos conduce al problema del fundamento de la idea.

§ 4. PRINCIPIO PARA LA DEDUCCIÓN DE LA IDEA DE LA FORMACIÓN (*Bildung*)

El valor de la idea, en general, no se puede fundar más que en relación a la unidad de la propia conciencia. Ésta descansa, por un lado, en la base de nuestra experiencia originaria; mas por otro lado no se halla limitada por los confines de nuestra experiencia cotidiana, sino que puede ir con el pensamiento más allá de toda percepción dada de cómo es una cosa, concibiendo cómo debe ser.

Todo lo que acontece en el tiempo se somete a las leyes de la causalidad. También nuestra conciencia, como un acontecer en el tiempo, o considerada según el cambio de su contenido, se somete a ellas. Pero precisamente por su contenido no se halla ligada a la condición del tiempo; mira atrás y adelante; preséntase, por tanto, fuera del tiempo; toma su punto de vista por cima de él. Precisamente por todo esto puede referir lo que, partiendo de tal y tal causa, aconteció, acontece y acontecerá en el tiempo a la idea no temporal, tal y como debe acontecer. Ciertamente, en esto que nosotros presentamos exteriormente como un objeto de la experiencia y que diferenciamos de nosotros mismos, es decir, en los objetos de la "naturaleza", no se puede emplear, sin más, este modo de consideración; por el contrario, tiene su empleo en nosotros, en tanto que tenemos una conciencia de nosotros mismos, con un derecho indudable e incondicionado. Justifica el que nos consideremos, no meramente como naturaleza, esto es, como objetos de la experiencia; que midamos y refiramos al mismo tiempo en ella nuestro ser empírico y finito a su fin extraempírico e infinito: la idea. Pero con esto conserva la idea igualmente una estrecha relación con la experiencia, pues aunque la consideración se eleva desde el punto de

vista de la idea, permaneciendo, sin embargo, indicada siempre en la experiencia, según la materia; la idea significa, en último término, el problema infinito de la experiencia. Prescribe un proceso gradual y finito; pero según un punto final meramente pensado en lo infinito y que no es alcanzable nunca empíricamente.

§ 5. LA FILOSOFÍA COMO FUNDAMENTO DE LA PEDAGOGÍA

Según el resultado de la consideración anterior, es innegable el fundamento idealista, y consiguientemente filosófico de la Pedagogía. Y no se exige este fundamento meramente en una o en algunas ciencias filosóficas, sino en toda la Filosofía, que representa, en general, una unidad indivisible.

Según la opinión aceptada comúnmente desde Herbart, el fundamento teórico de la Pedagogía no se basaría sobre la Filosofía toda, sino sobre dos ciencias filosóficas especiales: la Ética, que corresponde a la determinación del objeto y fin, y la Psicología, que corresponde a la determinación del camino y del medio. Mas por lo que a la primera respecta, resulta que la Ética da sólo la legislación de la voluntad; pero la educación se extiende a todas las direcciones esenciales de la actividad anímica, no sólo a la voluntad. Por tanto, el problema de la educación no se puede determinar sólo mediante la Ética, sino que a él pertenece de igual modo la Lógica, como legislación del pensar; la Estética, como legislación de la libre fantasía creadora; la Filosofía de la religión, como crítica de los fundamentos de las especiales consideraciones objetivas, elevadas por la conciencia religiosa. El problema de la formación o de la educación es el desarrollo armónico de la esencia anímica del hombre, según todas las direcciones esenciales; pero esta armonía exige asimismo una relativa independencia de los elementos uni-

ficadores en su relación común a un último centro; esto es, a la idea. En tanto que ésta encuentra su expresión pura y positivamente sólo en la ley del querer, se halla bien fundada la representación del fin moral, pero sin excluir de la determinación del fin de la educación los factores lógico, estético y religioso.

Por lo que respecta al camino de la educación, las actividades del pensar y de la fantasía libre son dependientes en absoluto, como actividades en general, de la voluntad; pero se someten al mismo tiempo, según su clase especial, a leyes propias, que no se derivan de la voluntad. Educar quiere decir, ciertamente, "hacer voluntad" (*Wollenmachen*), y esto se extiende también a la educación del pensar y a la facultad estética; pero la voluntad sola y como tal no fundamenta la rectitud de la inteligencia y la formación estética, sino que la recta orientación de estas actividades exige una clase adecuada de dirección que no es meramente dirección de la voluntad. Además, la formación religiosa no depende sólo de la formación de la voluntad. Por otro lado, todas las llamadas especialidades de la conciencia deben tener, en absoluto, en el último punto de dirección de toda conciencia, esto es, en la idea, una relación interior fundada originariamente en su propia legalidad. Pero precisamente esto desaparece en Herbart. Pues mientras él acentúa exclusivamente, por un lado, en la determinación del fin de la educación, el aspecto moral y, por tanto, la formación de la voluntad, no reconoce, por otro lado, en la determinación del camino de la educación, la voluntad como un factor propio y originario de la conciencia en general, sino que la considera como una resultante de los movimientos mecánicos de las "representaciones". Así aparece el "fin" meramente como un punto final del camino y no como principio al mismo tiempo, el cual determina el camino de la formación humana

desde el comienzo, según su dirección, interior; pero con esto amenaza perder la formación su carácter de propia actividad (espontaneidad), que hace que se la considere como desarrollo interior, no como resultado meramente mecánico de una dirección exterior.

§ 6. PARTICIPACIÓN DE LAS CIENCIAS PURAMENTE LEGISLATIVAS (LÓGICA, ÉTICA, ESTÉTICA) EN LA FUNDAMENTACIÓN DE LA PEDAGOGÍA

Según esto, a la determinación del problema de la educación, no sólo pertenece la Ética, sino también y en todo caso las tres ciencias legislativas filosóficas: Lógica, Ética, Estética; y a la regulación de la actividad educadora pertenecen, no sólo la Psicología de la voluntad, o una mera Psicología de las representaciones, sino toda la Psicología, tanto la del pensar como la del querer, como la de la actividad estética. La determinación del problema de la educación, en tanto que se extiende también a la conciencia religiosa, necesita no menos, por un lado, de la crítica objetiva de la última, y por otro lado, de su fundamentación psicológica. Consecuentemente la participación de las ciencias puramente normativas por una parte, y de la Psicología por otra, en la fundamentación de la Pedagogía, necesita todavía de una determinación rigurosa. No es exacto decir que las ciencias legislativas señalan meramente el fin, y de ningún modo el camino de la educación, pues al desarrollar todo el contenido de la conciencia en su estructura legislativa desde sus primeros elementos, prescriben al mismo tiempo, en forma objetivamente general, el proceso naturalmente gradual y, por tanto, el camino normal de la formación humana. Pues la formación del "espíritu" sólo consiste en esto: en que los mundos de los objetos, el mundo de la ciencia, el mundo de la moral, el mundo de la formación artística, e in-

cluso el sobrenatural de la Religión, se forman en él; esto es, según sus propias leyes, las cuales no son otras que las leyes del "espíritu" mismo, formadas en él. Por tanto, el contenido común de la formación humana y también todo el camino normal de la educación debe prescribirse en un procedimiento puramente objetivo, sobre el fundamento de las ciencias filosóficas (Lógica, Ética y Estética), las cuales contienen las leyes de toda objetivación, sin necesidad de la ayuda de la Psicología, que es más bien la ciencia de la subjetividad. Por ejemplo, el proceso normal de la formación matemática debe deducirse de la estructura de la ciencia matemática, determinada por las leyes de la Lógica; el proceso normal de la formación musical, de la estructura de la música, la cual ha de desarrollar la teoría de la música sobre el fundamento de las leyes estéticas, y así sucesivamente. Por lo que respecta a la fundamentación de la Pedagogía, procede Pestalozzi según la cosa (y sin embargo llama a esta clase de fundamentación "psicológica"); presenta como ley fundamental del método: 1º Que en toda materia hay que partir de los elementos (idea de la "educación elemental"); pero él entiende por educación elemental los elementos del contenido de la educación; por ejemplo: la unidad como elemento del número, la línea como elemento de la formación espacial, el sonido aislado como elemento de la palabra lingüística. 2º La sucesión progresiva en el proceso de la formación, esto es, el enlazamiento riguroso y constante de los elementos, mediante los cuales se construye de todos éstos, el contenido no elemental de la educación (estas dos exigencias cabe comprenderlas reunidas en la exigencia única del proceder genético); por último: 3º La unión del proceso gradual determinado así para todo dominio especial de la educación en el todo de la educación: la ley del desarrollo armónico de todas las

fuerzas anímicas; esto es, reconoce la legalidad de la estructura del contenido de la educación, según todas sus direcciones esenciales, en último fundamento, como una y armónica, así que la formación normal de la "cabeza" está condicionada y condiciona al mismo tiempo la formación normal del "corazón" y de la "mano", y viceversa. También esta relación interior de toda esfera de la formación humana (porque lo es de la conciencia humana) se somete en toda su corriente mutua, desde los primeros elementos hasta llegar a las formaciones superiores, a un conocimiento puramente objetivo, precisamente a aquel conocimiento que ejercita la Filosofía, en estrecha armonía, sobre el último fundamento cognoscente de la estructura de los mundos objetivos de la ciencia (moral, arte, religión). Sólo así es posible una justificación objetiva en la estructura total de la obra de la educación, a la cual, no sólo corresponde el fin, sino todo el camino normal y legal, al que se refiere el "método" de la educación buscado y exigido por Pestalozzi.

§ 7. PARTICIPACIÓN DE LA PSICOLOGÍA EN LA FUNDAMENTACIÓN DE LA PEDAGOGÍA

Según esto, todo valor general de la Pedagogía sólo puede encontrar su fundamentación teórica en un camino de investigación objetiva, el cual tiende a asegurar su legalidad suprema en las ciencias objetivas fundamentales (Lógica, Ética, Estética, Filosofía de la Religión). El verdadero problema de la Psicología es, por el contrario, representar todo lo íntegramente posible lo individual de la vida subjetiva. Por tanto, contribuirá esencialmente a la fundamentación de la Pedagogía la individualización de la actividad educadora. Ahora bien, lo individual se halla conexionado, en continuidad gradual, con lo general; sólo por lo general se puede reconocer la especialidad individual; así, por ejem-

plo, cuando se trata de la capacidad individual, el juicio más apto es el del técnico. Sin embargo, la opuesta dirección de lo general y lo individual designa indudablemente la diferencia según la cual se determina la participación de las ciencias objetivas fundamentales por un lado, de la Psicología por otro, como ciencia de la subjetividad, en la fundamentación de la doctrina educadora. Pero la Psicología puede indicar solamente el camino, tal y como acontece en los casos particulares dados, mas no puede señalar la marcha de la educación en general.

Esto parece exigir el conocimiento de las fuerzas conducentes, en cada momento, que se hallan en relación con las energías puestas en juego. Así se llega a la investigación de las condiciones corpóreas del desarrollo espiritual del alumno, como también a la relación entre el educando y el educador, lo cual supone una relación espacial y sensible entre ambos; esto es, se llega al camino de la Fisiología o de la Psicología experimental. Esta proporciona también una ayuda inevitable y real para el tratamiento de algunas cuestiones de la Pedagogía. Sin embargo, según su situación actual, parece dar solamente teorías generales. Pero el educador no puede conseguir nada con este proceso general para juzgar de la comprensión interior y momentánea de su discípulo; él obtiene el conocimiento del influjo necesario sobre el discípulo de un modo más directo, provocando en él, mediante influjos exteriores, tales efectos, los cuales le imprimen una imagen exacta de esa circunstancia interior; se traslada (por decirlo así) inmediatamente al alma del discípulo, y así, en compenetración simpática con una circunstancia semejante, encuentra inmediatamente, sin necesidad de calcular más, a qué clase corresponden las condiciones del momento dado que sobre él actúa. Tal es el verdadero arte psicológico del educador, como el de todo aquel que ha de actuar sobre otro psico-

lógicamente. Ahora bien, este arte no se puede conocer en absoluto teóricamente; lo mejor en esto es cosa de un "hecho" condicionado mediante la situación dada y el ejercicio; esto es, de un "sentimiento" que sólo se obtiene en comunicación con el alma de otro y que empíricamente se adquiere en el proceso histórico. Pero donde falta esto en esta necesaria condición previa, allí aporta también lo general su importancia doctrinal teórica. Se debe conocer los elementos fundamentales de la vida anímica del hombre previamente en su perspectiva total, así como la diversa variedad de sus uniones, teniendo de este modo ante la vista las posibilidades generales de las circunstancias y disposiciones anímicas, para poder abarcar enérgica y seguramente las observaciones particulares y comprenderlas inmediatamente en lo práctico, así como sus conexiones. Esto lo consigue la Psicología teórica con el doble procedimiento del análisis (desmembración de los objetos conexados hasta sus elementos más sencillos) y síntesis (construcción nuevamente de los mismos). La síntesis es, ciertamente, su verdadero problema, pues precisamente se dirige a la comprensión del querer, al proceso animado de la vida anímica, en el cual nada se halla desprendido, sino que todo se encuentra formando nuevos y fecundos estados de uniones y enlazamientos inagotables.

§ 8. LA SISTEMÁTICA DEL CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN COMO PARTE FUNDAMENTAL DE LA PEDAGOGÍA

A la doble fundamentación de la Pedagogía en las ciencias puramente legislativas por un lado, y la Psicología por otro, corresponde en cierto modo su división en doctrina del contenido de la educación y doctrina de la actividad formadora. Pero la consideración del contenido precede necesariamente a la que si-

que, como consecuencia, en la construcción científica de la Pedagogía. Pues la formación de los mundos espirituales en cada espíritu que se forma se somete exclusivamente a las mismas leyes generales, su formación especial en el individuo y la acción que conforme a esto se ejerce en lo individual puede ser tratada según esto. El contenido de la educación tampoco puede ser considerado sencillamente como algo dado. No se puede concebir nunca como cerrado, sino siempre en un advenir, esto es, en "formación"; los objetos espirituales no están nunca terminados, sino que representan en todo caso momentos que pasan en el proceso siempre realizante de la objetivación. Nosotros usamos la palabra "cultura" para la "formación" en un sentido objetivo, para la formación de los mundos objetivos, sin tener en cuenta la característica del sujeto, los cuales en todo caso se pueden formar con respecto a su elevación progresiva en el proceso evolutivo del humanismo, esto es, en la historia de la humanidad. Por tanto, el contenido de la educación, presentado objetivamente, se confunde con el contenido de la cultura: es uno y el mismo. Lo que nosotros llamamos cultura cuando se trata de la posesión común de la humanidad, conseguida en su evolución hasta una cierta altura, lo llamamos educación, cuando nos referimos a la posesión espiritual del individuo. Por esto hay que estudiar también la estructura y unidad del contenido de la educación en la estructura y unidad del contenido de la cultura actual, cuya investigación, por un lado, en dirección sistemática, es el primero y casi el único problema de la Filosofía, especialmente desde Kant, y por otro lado es el problema de la Historia. Esta dirección de la investigación pedagógica, no sólo es errónea en la Pedagogía dominante de nuestro tiempo (*Herbart* y su escuela), sino que más bien no la tiene ante la vista, o por lo menos no la comprende en su

significación fundamental. Esa escuela no reconoce independientemente un sistema del contenido de la educación ni la considera como parte fundamental de la doctrina educadora. En Rein, por ejemplo (*Pädagogik in systematischer Darstellung*, I, 1902; II, 1906), el contenido de la educación es tan sólo un medio especial de la Didáctica, en el cual se trata la cuestión del plan de enseñanza y la del trabajo de las materias instructivas en particular, sin fundamentación principal. Por el contrario, Willman (*Didaktik als Bildungslehre*, 2, Aufl., 1894-95) parte de la exposición del fin educativo de un sistema del contenido de la educación orientado históricamente, para deducir de esta doble base las leyes de la actividad de la educación en especial. Un último punto, al cual corresponde la organización del trabajo educativo en el impulso total del trabajo social, es la organización de la educación o de la esencia educadora, la cual, por esta razón, debe ser tratada en último término.

§ 9. ESTRUCTURA DEL CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN

La estructura del contenido total de la educación humana debe reconocerse, como consecuencia de lo dicho, en las diferentes y características direcciones capitales del trabajo cultural de la humanidad. La filosofía de la cultura humana ha presentado tres de tales direcciones capitales: la cultura científica, la moral y la estética, a las cuales corresponden igualmente muchas direcciones fundamentales del estado del contenido de la conciencia. Sobre estas tres direcciones se extiende de una manera análoga la oposición del procedimiento meramente ejercitante y cognoscente, correspondiendo a él la formación de una conciencia común dirigida en la obra independiente.

De aquí surge en el dominio del intelecto la diferencia de la teoría

y la técnica, conocimiento de la Naturaleza y ejercicio del dominio sobre ella obtenido mediante esto; en la esfera de la voluntad, la diferencia del carácter y del hecho moral, y del estado, tanto de la vida del individuo como de la comunidad; en el dominio de la fantasía estética, el de la concepción y creación artística. La Religión no indica un verdadero modo de formación radicalmente diferente, como los anteriores, sino que se sirve de todas ellas para presentar su verdadero contenido. Por eso no puede ser presentada en el mismo orden que los mencionados dominios, sino que adopta una posición especial. Su significación adecuada en el sistema de la educación humana puede ser presentada claramente con referencia a todas aquéllas.

§ 10. LA ESFERA DEL INTELECTO

La esfera del intelecto abarca toda la comprensión teórica de los fenómenos de la Naturaleza y el dominio técnico de los mismos mediante el instrumento de la causalidad. A esto pertenece, además de la matemática pura, como base metodológica general, todo el conocimiento del mundo corpóreo: Física, Química, Historia natural, Biología general, Antropología física, con las correspondientes ramas de la técnica: Matemática aplicada, Técnica físico-química, Técnica biológica (cultivo de las plantas y animales), Técnica antropológica (cuidado del cuerpo humano); pero también lo que bajo el nombre de Psicología se conoce generalmente con el nombre de Ciencia natural: toda la esfera de los fenómenos de la conciencia, en tanto que se consideran exclusivamente con respecto a su aparición en el tiempo, consiguientemente sometidos a las leyes de la causalidad, y por tanto también la teoría de la formación de las representaciones generales, la formación del lenguaje y de la vida social (Economía política, Derecho, Estadística, así

como la Historia en mera reflexión causal); también la meramente psicológica en Ética y Estética, y una esfera que corresponde a ésta, la cual se designa como la de la Técnica psicológica; a ésta pertenece toda la dirección del espíritu, en tanto que es meramente cosa del conocimiento causal y se halla determinada mediante esto; por tanto, la mera técnica de la educación, del derecho y de la estadística, y todo lo que de esto depende, toda organización meramente exterior, surge quizá también de la idea moral, y de igual modo la mera técnica de la formación artística.

Si el intelecto, con sus métodos característicos, abarca, según esto, la totalidad de los fenómenos, encuentra, sin embargo, sus límites en que, si bien es verdad que todo es dado en el tiempo, también es verdad que sólo se atiene a mantener su dominio en el tiempo dado. Pero a la conciencia condicionada temporalmente se halla subordinada la conciencia no condicionada temporalmente, la cual hace posible una conciencia temporal en general. El conocimiento natural es una creación de las propias fuentes del espíritu, las cuales no se agotan en esta creación única, sino que hacen producir otras. Lo supuesto dado de los hechos se halla en conexión con las puras determinaciones del pensar: determinación del número, del tamaño, de la cualidad, del tiempo y del orden; determinaciones de relación como las de substancia y propiedad, causa y efecto; determinaciones de modalidad, como, ante todo, las de factibilidad, a diferencia de la mera posibilidad y de la necesidad legal, mediante la unión de todas las cuales se funda la expresión del hecho. Lo "dado" antes del concepto es sólo una x , la cual hay que determinarla mediante la $a, b, \dots$, esto es, mediante los conceptos de nuestro entendimiento. Lo que esta x significa sólo se puede explicar en función (por decirlo así), en la ecuación del conocimiento y sobre los

factores conocidos en el mismo; tal es nuestro concepto. El ser dado significa solamente la determinación plena del pensar; ésta es exigida por el pensar y sólo se cumple mediante el pensar; no se consigue ciertamente nunca llegar a una conclusión; por tanto, el hecho permanece siempre un problema; lo dado no es más que el problema eterno de la ciencia.

Esta comprensión —el resultado de la Lógica como ciencia pura del modo de proceder del entendimiento científico— designa el punto más alto, el cual sólo alcanza el intelecto; pero precisamente por esto designa también sus límites. Da a toda la esfera de su conocimiento la unidad interior metódica, y posibilita su organización central; determina al mismo tiempo el camino de la formación del entendimiento conforme a leyes, tal como adquiere una expresión clara en la idea de Pestalozzi de la educación elemental. Por esto la formación del entendimiento debe elevarse a este punto; esta elevación significa su liberación propia, la conciencia de su autonomía, el dominio sobre sí mismo y la naturaleza. Los límites no tienen aquí el sentido estrecho de confines; sus límites son sus propias leyes; pero al hablar de límites se entiende sólo los del entendimiento, no los de toda la esfera de la conciencia. La conciencia está atada, por un lado, a la naturaleza; pero, por otro, es más que ella. No alcanza nunca el ser cerrado total, sino que parece siempre un ser condicionado; lo incondicionado permanece, por su parte, como una exigencia incumplida. Pero como último punto de vista de todo juicio, como "idea", pertenece, sin embargo, a la conciencia, y al elevar en los límites del ser el deber, se convierte en patrón de una clase completamente distinto del conocer, esto es, lo práctico, que desarrolla su fuerza y significación positiva como moral. Así muestra la reflexión crítica del conocimiento teórico, designando los límites exteriores al

mismo tiempo que designa el terreno práctico.

§ 11. LEY FUNDAMENTAL DE LA MARCHA GRADUADA DE LA FORMACIÓN EN GENERAL

El espíritu del hombre se forma mientras se forman en él los mundos del contenido espiritual. Si allí, en la formación de estos mundos, sigue sus propias leyes interiores, debe ser también posible describir previamente el camino de esta formación. Pero aquella interior formación de los mundos se cumple mediante el establecimiento, siempre profundo y comprensivo, de las relaciones y enlazamientos, esto es, en un proceso regido por leyes últimas de múltiple estructura, y sin embargo, sencillas, de síntesis por un lado —comprensión conexiva de una multiplicidad en una unidad— y análisis por otro lado —relación nuevamente de la unidad formada así, sobre la multiplicidad de los elementos enlazados—. Todo acto sintético toma necesariamente el punto de partida de algo particular; avanza mediante una fila de tales posiciones particulares, en las cuales se enlaza cada relación siguiente con la pasada y se cumple mediante este enlazamiento de todas ellas, siempre posible en relación actuante en una comprensión, cuya conclusión llega a ser nuevamente el punto de partida de un ulterior proceso sintético de esta misma clase, y así se continúa ilimitadamente. Los procedimientos fundamentales son de esta clase, sobre los cuales descansa la estructura del objeto en la experiencia (conocimiento natural), y los presenta la teoría de la experiencia (Lógica transcendental) en un sistema cerrado como "categorías" de cantidad, cualidad, relación y modalidad. Pero la misma ley fundamental rige a los progresos generales del conocimiento teórico, cuya marcha natural la ha formulado Kant en los tres "principios regulativos" de homogeneidad, especificación y can-

tividad; se extiende además —allí, en la conciencia, por tanto, en el conocimiento, donde arraiga todo lo humano y donde todo progreso de la evolución humana es, en último término, progreso de la conciencia —necesariamente a la evolución histórica del humanismo, según todos sus aspectos, a la Economía, Derecho, Religión, Lenguaje, Literatura, Arte; por tanto, a la historia del humanismo en un sentido comprensivo; consecuentemente a la totalidad de la formación del hombre para el hombre, en la totalidad de la humanidad como del individuo. Y así surge también de aquella ley fundamental la estructura natural de todo acto particular del conocimiento que se ha de investigar en los llamados grados formales o formas normales de la instrucción, y en general, la organización del contenido de la educación; por tanto, la metódica de la instrucción en total y en cada parte separada; y no sólo para cada dominio especial, en sí, sino que aquella misma ley fundamental debe extenderse a todos los aspectos y direcciones de la educación humana, los cuales nuevamente se conexionan en una central unidad y así debe ser posible también una marcha progresiva y armónica en todos los dominios paralelos de la instrucción y de la educación, es decir, una concentración.

Allí vale también la exigencia fundamental: unidad; pero sin violencia de la especialidad, mediante el mantenimiento de una conexión constante. La misma ley se extiende más adelante a la organización de la actividad formadora, tanto por parte del educador como del educando; al estado de la comunidad formadora en general, en la cual y mediante la cual se desarrollan estas dos actividades. Además se extiende a la estructura de la actividad humana en todos los aspectos, pues esta comunidad se construye sólo en la conciencia de sus miembros, pero pertenece necesariamente a aquella ley fundamental toda evolución de la

conciencia. Por tanto, toda comunidad, incluso la comunidad formadora, es, según esto, necesariamente en los grados inferiores una comunidad inmediatamente sensible; se eleva sobre un grado intermedio a la forma de la comunidad mediata, refleja, y por tanto, conforme al entendimiento, cuyo tipo más claro es el derecho; finalmente debe elevarse a las normas de la razón, esto es, a la comunidad autónoma, libremente querida, que no necesita de ninguna fuerza exterior, sino que está fundada fija e interiormente con arreglo al último fin común. Con esto se deduce previamente que nuestra ley fundamental abarca la totalidad de la obra educadora en todas direcciones y hasta en sus miembros más delicados.

§ 12. EL MUNDO DE LA VOLUNTAD Y LA LEGALIDAD DE LA FORMACIÓN DE LA VOLUNTAD

El segundo terreno capital de la educación es el de la formación de la voluntad. La voluntad se eleva sobre el conocimiento causal (naturalidad), en tanto que ha de encontrar una decisión allí donde la pregunta de la reflexión causal no nos es resuelta. Pues sólo así permanece pendiente de discusión una elección (por tanto, algo que hay que querer), como una irresolución, no en sí, sino para nosotros. Pero el principio de la resolución práctica no puede ser otro más que el principio decisivo de una cuestión teórica: la resolución debe decidir siempre en el sentido de la más pura armonía visible, de la unidad plena interior en el círculo que nosotros sobrepujamos. Pero esta unidad se amplía siempre más extensamente en el círculo de las reflexiones. En último término sería la armonía general en todo el dominio de la conciencia, y no solamente para el individuo, sino para una comunidad, entendida en la más amplia extensión. Este fin es un punto infinito donde no tiene límites la extensión de la conciencia.

Este fin permanece, por tanto, un mero punto de vista, una "idea"; pero tiene un sentido positivo, a saber; el de determinar previamente la dirección del proceso del conocimiento práctico y someterlo *a priori* a una ley, a un método. La relación del conocimiento práctico fundado así (del conocimiento de lo que debe ser o de lo que debe acontecer) con lo teórico (conocimiento de lo que es o de lo que acontece), no es meramente negativa, sino que debe decidir algo para la voluntad, allí donde el conocimiento teórico, según la ley de la causalidad, no proporciona ninguna decisión; es, pues, completamente positiva. Lo que debe ser, no es, ciertamente; pero, sin embargo, debe ser, debe llegar a ser real; por tanto debe ser manifestado en la relación causal, en la cual solamente algo deviene real; esto es, la voluntad permanece indicada completamente, según su materia, en la experiencia. Toda realización de lo querido acontece según la ley de la causalidad; cae, por tanto, bajo el concepto amplio de la Técnica (§ 10), la cual pertenece al dominio del intelecto, pero se somete al mismo tiempo en toda su extensión a la ley propia de la voluntad. El deber significa, en su comprensión más usual, la relación del medio al fin propuesto; esto y esto debe acontecer, a fin de que esto y esto (lo que se ha propuesto como fin) se alcance mediante esto (deber condicionado). Sobre esto decide en general la Técnica. Pero por cima de esto se levanta necesariamente la pregunta de por qué debe ser el fin, y cuando éste es considerado nuevamente como medio para otro fin, la pregunta se dirige nuevamente a éste, y así sucesivamente hasta llegar a un fin incondicionado de la unidad general de la conciencia. Este es, por tanto, el último fin; pero ya no es un fin alcanzable empíricamente, sino infinito, el cual determina la dirección del camino (la cual es siempre una elevación superior de nuestros fines)

ajustada a lo finito. Ahora bien, el fin es, frente al medio, lo previamente querido; el medio es querido porque de hecho previamente es querido el fin; por tanto, aquel último fin es más bien la primera determinación en todo querer.

La voluntad está determinada originariamente y como tal mediante su propia ley, esto es, la ley final; no está determinada de un modo previo, temporal y causalmente, por el impulso del placer o por el de conservación. Todo impulso aspira en absoluto a satisfacerse; mas por esto no es el sentimiento de satisfacción (tomado previamente quizá en la representación) su agente originario. Precisamente el mayor impulso que se eleva puede esperar la menor satisfacción (porque es realización) y no puede preguntar nada de esto. La tendencia, como tal, es, en primer término, no satisfacción; la satisfacción sería la muerte del impulso; por tanto, impulsarla a su satisfacción sería impulsarla a su propia muerte; fundamentalmente no tendería a nada y sería mejor que no existiera impulso alguno. Tal es el motivo concebible del pesimismo. Por tanto, debe ser más bien la "cosa" según lo que ello impulsa. Pero lo que esta "cosa" sea, está claramente explicado mediante las reflexiones previas. Éstas han mostrado que el fin concreto determinado se somete a una relación constante con la evolución del impulso; pero esta evolución pertenece a la ley racional de la ampliación periférica constante y al mismo tiempo a la profundidad central del impulso. Como consecuencia de esto, el impulso no tiende precisamente a llenarse y a borrarse en su cumplimiento, sino más bien a afirmarse como impulso y a elevarse constantemente al fin según la intensidad.

El principio del querer, fundado así, es un principio puramente formal; debe ser meramente formal, pues ningún fin material del querer podía valer incondicionalmente, sino

sólo el principio formal de la armonía interior del impulso. Pero este principio formal se dirige de hecho a dar una resolución segura a la exposición, suficientemente clara, de la pregunta, no acerca de lo que es realmente práctico, sino de lo que es recto en la situación dada, a saber: lo que descansa en la dirección de la afirmación progresiva y en la elevación infinita del impulso mismo.

Pero la conexión entre el querer y el entender, entre la idea y la experiencia es, según esto, una conexión completa hasta que llega a alcanzar una raíz última común. El hombre sólo quiere cuando entiende; entiende sólo cuando quiere. En la edificación total del mundo de la experiencia, y por tanto, en la esfera toda del intelecto, reina también el impulso; consiguientemente la ley de la evolución, y por tanto, la de la formación del entendimiento, se transporta en toda su precisión a la formación de la voluntad. Se repite el proceso gradual general de lo inmediatamente sensible (aquí se refiere al impulso) mediante la elección razonable (juicio práctico, ley práctica, objetivación práctica, presentación de una "cosa" a la cual se subordina la tendencia de la persona, voluntad en su riguroso sentido), hasta llegar a la razón (a la voluntad racional), esto es, al entender consciente, a la unidad general de la conciencia práctica, lo cual concurre con la conciencia crítica del valor, siempre condicionado, de nuestro querer empírico y de la infinitud de su problema; esto es, con la conciencia moral. Y este proceso gradual vale tanto para el individuo como para la comunidad; consiguientemente, se aplica a la educación de la voluntad del individuo en la comunidad y mediante ella.

§ 13. EL MUNDO DEL ARTE Y LA FORMACIÓN ESTÉTICA

Existe todavía un verdadero mundo de objetos junto con el de la

inteligencia y el de la voluntad (ciencia y moral y actividad de ambos en la creación técnica y en la formación social): es el mundo de la conciencia estética o del arte. Este mundo es objeto de una verdadera dirección de la conciencia, de una verdadera clase de conocimiento. En la creación estética es el último germen la intuición interior, la intuición creadora, esto es, una verdadera clase de objetivación. Pero su característica consiste en que sobrepuja la verdad teórica (del ser) y la práctica (del deber), las cuales parecen estar en lucha, y en esta lucha permanecen ambas inalcanzables, y si no las une realmente, pretende unir las en virtud de su propio derecho: presenta el deber ser tal y como sería el ser cuando fuera lo que debiera ser; esto es, toma previamente en la representación aquella unión de ambos a la cual se tiende, pero que de hecho no se alcanza nunca; esta unión exigida en sí misma es pensada en la exigencia con verdad interior; pero no pretende alcanzar una verdad exterior, pues lo intuido artísticamente no pretende valer como realidad natural, ni quizá como exigencia de la voluntad. Con esta libertad, frente a las leyes del intelecto y de la voluntad, dispone la creación estética de la materia de ambas y las utiliza como juego. El derecho último de este juego descansa en la conciencia plenamente verdadera de que todo en nuestra conciencia, naturaleza y reino moral, mundo y reino sobrenatural, es propio y es mostrado como su imagen, no meramente sobre su objeto, sino, ante todo, sobre la conciencia misma. Por tanto, el puro sentimiento, que es, sin embargo, ultraindividual, por que se dirige a la formación de objetos, es el que desprende en nosotros el juego estético.

Por esto la estética es, ante todo, subjetivamente cosa de la libre fantasía, que no sirve a fines extraños, sino a fines propios. Sin embargo, no es un mero entender, sino un entender sentimental; incluye un

momento de la dirección, del movimiento, por tanto, del impulso; el movimiento, en el cual se caracteriza la forma en el alma, y la dirección que acompaña a esta forma y el movimiento del sentimiento: tal es lo que constituye el fenómeno estético.

Por eso la educación estética descansa también esencialmente sobre la verdadera actuación y no sobre una intuición meramente pasiva. Y para tener un carácter estético la actividad formadora no puede dirigirse a la realidad meramente natural; entonces sería mera técnica, y pertenecería, por tanto, a la educación intelectual; tampoco puede ser mostrada exclusivamente con fines morales como en la "instrucción del carácter" de los herbartianos, sino que debe elevarse a aquella libertad del mero juego que brota del sentimiento vital interior, lo cual forma la característica de la estructura estética. El proceso gradual de la educación estética es exactamente paralelo al de la educación intelectual y de la voluntad. El fundamento sensible forma el juego natural del niño. El alma del niño vive todavía en actividad creadora completamente espontánea; está todavía completamente llena de aquel sentimiento de formación libre que constituye el germen de la estética; pero no tiene conciencia de él, precisamente porque vive completamente dentro de él y porque todavía no ha aparecido un mundo de la realidad y un mundo del deber que se han separado resueltamente de la libre formación de la fantasía. Esta escisión debe cumplirse precisamente en el grado medio, en la edad escolar; en esto consiste el peligro de un desmedramiento del impulso estético. Para eso debe trabajar frente a él la instrucción escolar, y de hecho no hay ninguna esfera especial de la instrucción que no ofrezca múltiples ocasiones a la educación estética; de igual modo la educación moral no debe impedir la libertad estética. Al último grado pertenece la conciencia

plena de lo estético, presentada sobre su propio fundamento, y con esto la plena satisfacción propia del impulso estético, hasta llegar al conocimiento estético y hasta al presentimiento de un universo estético y su relación con el universo del intelecto y con el de la voluntad moral. Por tanto, la educación estética encuentra su conclusión en la estética filosófica.

§ 14. LA FORMACIÓN RELIGIOSA

Junto a los tres elementos fundamentales de la cultura humana, ciencia, moral y arte, pretende la Religión ser reconocida como algo propio e independiente. Ciertamente no dispone de una verdadera manera de formación objetiva distinta fundamentalmente de aquellas tres; pero al servirse como medio de expresión de todas ellas cree sobrepujarlas a todas, elevándose sobre todos los límites finitos de la ciencia humana, de la moral y del arte, hasta llegar a lo infinito sobre toda la condicionalidad de la esencia humana, aquí en la tierra, hasta lo incondicionado, ultraterreno (trascendente). De este modo entra inevitablemente en conflicto agudo con aquéllas (ciencia, moral y arte), que desean limitarse a las fronteras de la humanidad. Al pretender afirmarse como conocimiento de lo trascendente, como doctrina científica de Dios (Teología), se pone en contraposición con la propia conciencia crítica del conocimiento teocrático, el cual enseña que lo infinito, lo incondicionado, no es objeto de la ciencia humana; al poner al hombre en una relación personal, esto es, en una relación voluntaria con lo incondicionado, y al libertarle mediante esto del peso de la culpa, elevándole sobre la lucha sin fin a un problema infinito, quiere dominar el abismo entre el deber y el ser; y así entra en contradicción no menos aguda con la propia conciencia crítica de la moral humana, la cual demuestra que este abismo es infranqueable en los lí-

mites de la humanidad. Por último, al presentar en los actos simbólicos del culto lo trascendente como inmediato con la realidad empírica, quebranta la "aparente rectitud" del símbolo artístico, el cual presenta anulada ciertamente, la lucha entre el ser y el deber; pero para tal representación no puede pretender un carácter de realidad trascendente. Según esto, la Religión de lo trascendente no se puede unir con la ciencia humana, con la moral y el arte; así se presenta, en efecto, de un modo innegable el conflicto entre ambas en todo el proceso de la cultura humana.

Según su aspecto subjetivo, la Religión quiere representar la inmediatabilidad plena y concreta de lo vivido en oposición a todo el conocer mediato al querer y a la fantasía creadora y el último germen de la interioridad de la vida anímica, en oposición a todo enajenamiento y desaparición; tal es lo que nosotros (con Schleiermacher) expresamos diciendo, en resumen, que arraiga en el "sentimiento". Con esto no se supone una fuerza especial anímica junto a la inteligencia, a la voluntad y a la fantasía, tal como el poder del placer y dolor, sino más bien la unión última interior de todo en los fenómenos especiales, en lo último inmediato de la misma vida subjetiva, en la cual toda especialización se considera anulada. Precisamente así se comprende psicológicamente la pretensión de universalidad de la Religión, su tendencia a traspasar todos los límites finitos, su valor relacionado meramente con lo infinito, lo absoluto.

Pero, sin embargo, si la Religión tiene un origen en el mismo hombre, debe ser posible la solución del conflicto entre la Religión y la humanidad, y, por tanto, debe ser posible en sí una "religión dentro de los límites de la humanidad". Debería consistir en que llegase a dominar el germen puramente moral de la religión, esto es, la creencia confiada en la realidad del problema

moral y la conciencia de la comunidad ideal de toda la especie humana, posible mediante ello; que se abandonase el dogma de lo trascendente como tal, y dejara lugar a una pura comprensión del fin moral, mantenida por la necesidad de una verdad profunda del evolutivo conocimiento humano; pero la representación religiosa con toda su ingenua fuerza, simbólica permanecería, acoplándose a los límites y normas de la actividad estética. De hecho esta transformación se ha abierto camino desde hace largo tiempo; pero en tanto que no penetre en la conciencia general, la educación pública se encuentra ante dos problemas difíciles: el de la religión trascendente y de la pura humanidad, que mutuamente quieren hacer valer sus pretensiones contradictorias, y su misión es mantenerlas en paz. Sin embargo, en esto no hay ninguna dificultad insuperable para aquella Pedagogía que no pretende formular autoritariamente una convicción en el discípulo, sino que quiere dejarle en libertad para que él decida independientemente. Bajo la suposición de que esto último pueda ser el problema de la escuela, no habría necesidad, en modo alguno, de que la Religión fuera separada de la instrucción pública. Ni tampoco se puede desear. Pues la Religión se halla en una conexión interior tan estrecha con toda la cultura humana, que su separación significaría una mutilación del universo espiritual de la humanidad. Por tanto, aquel conocimiento y aquella comprensión de la Religión que pertenece inexorablemente al conocimiento y a la comprensión de la cultura humana puede y debe abrirse, tanto cuanto sea posible, a todos; por el contrario, la escuela no puede imponer autoritariamente una convicción religiosa cualquiera, ni general ni especial, ni positiva ni negativa. Porque precisamente educar, en el verdadero sentido, no es imponer una autoridad, sino despertar la independencia espiritual. Es saludable para todos ponerse el problema

de la Religión; pero la contestación a este problema ha de encontrarla cada uno en su propia conciencia. Por tanto, una instrucción religiosa "no dogmática", tal y como lo exigieron y practicaron de hecho Pestalozzi y Diesterweg, no sólo no es imposible, sino que pedagógicamente es la única accesible y que puede exigirse.

El proceso gradual de la educación religiosa corresponde completamente al de la formación en todas las demás direcciones de la humanidad. El primer grado es la creencia ingenua del niño, la cual todavía no se encuentra en lucha con ninguna pretensión, ya sea la de la ciencia, la de la moral humana o la del arte. La Religión, en este grado, es todavía una pura idealización de las relaciones fundamentales moralmente humanas, tal y como se halla indicada por Pestalozzi. La crisis de la educación religiosa conduce al segundo grado, el cual no puede eludir el hecho de abarcar lo religioso en concepto, con la cual aparece entonces el conflicto inevitablemente. Al niño no se le puede exigir en la escuela una resolución de este problema; más bien, teniendo en cuenta su falta de madurez, debiera de aplazarse para el tercer grado, el cual necesita del acompañamiento de la crítica histórica y filosófico-religiosa.

§ 15. EDUCACIÓN Y COMUNIDAD. —PEDAGOGÍA SOCIAL

Toda actividad educadora se realiza sobre la base de la comunidad. El individuo humano aislado es una mera abstracción, lo mismo que el átomo de la Física; en realidad no existe el hombre, sino la comunidad humana. La legalidad de la producción de todo contenido de la educación humana presentada hasta aquí es, como tal legalidad, para todos la misma; por tanto, todo contenido de la educación humana es en sí mismo comunal. Por el contrario, lo individual es la limitación, en lo

cual el individuo, según la manera y la medida de sus fuerzas y según las circunstancias de su situación, puede participar en esta posesión común. Por otro lado, esta apropiación descansa completamente en la propia actividad del individuo; la comunidad del contenido de la educación no lucha, por tanto, con la individualidad de la actividad educadora, sino más bien la supone. La misma comunidad consiste en la conciencia de lo individual; se forma en la conciencia del individuo al mismo tiempo con todo lo que constituye un contenido cualquiera de la educación humana y según sus mismas leyes. En virtud de estas leyes de unidad como de continuidad, que no permiten aislar ningún contenido particular de la conciencia, sino que las une centralmente, anudándolas en unidad comprensiva, no pueden permanecer aislados, el uno frente al otro, aquellos mundos espirituales conexados, sino que debe abrirse paso a la unión, no mediante una nueva transportación de la materia educadora, sino propagando la actividad formadora, esto es, el contenido creador; en virtud de lo cual uno se traslada al punto de vista del otro y aprende a ver con sus ojos; pero precisamente de este modo adquiere una mayor libertad y una fuerza de sus propias miras. Sólo así la verdadera educación, esto es, la actividad consciente formada espontáneamente puede, no sólo comunicarse, esto es, transportarse, sino que también desplegarse en relación mutua con la comunidad independiente y propiamente en cada individuo que crece en ella, así como la vida surge sólo de la vida. Según eso, la comunidad de la actividad educadora debe extenderse a lo formal de la misma; esto es, la propia actividad del espíritu educador debe despertarse y fortalecerse mediante esto. Y ello encuentra empleo en todos los dominios de la educación, tanto en el intelectual como en el ético, en el estético y en el religioso; y comprende

todos los grados, desde los más inferiores a los más superiores. Precisamente la evolución desde la independencia sensible a la libertad espiritual, que se repite de igual modo en todos los dominios de la educación, se cumple sólo dentro de una comunidad que se desarrolla mediante los mismos grados. Ninguna percepción humana podría formarse fuera de la comunidad humana, pues ella incluye una manera de comprensión totalmente determinada, ofrecida, no por objetos exteriores, sino traída circunstancialmente por el hombre según sus propias capacidades y necesidades y se transmite a la especie humana por herencia, no sólo física, sino espiritual. Pero se concibe especialmente la participación de la comunidad en la educación humana, en la apropiación del rico tesoro del conocimiento primitivo, que se propaga, mediante el lenguaje, al pueblo y a la humanidad. La impresión completamente humana de nuestras representaciones está condicionada principalmente por él; todo el mundo de nuestro conocimiento natural lleva indeleble el color del lenguaje humano. Pero también toda conciencia propia se desarrolla sólo en oposición, y al mismo tiempo en relación positiva con otra conciencia; por tanto, con la comunidad. Esto se extiende también a la conciencia propia de la voluntad; nosotros aprendemos a querer sólo en contacto con los otros. Por eso educar es preferentemente hacer voluntad (*Wollen-machen*); de la educación de la voluntad dependen toda la educación.

Esta relación mutua general del concepto educación y comunidad la mantenemos firmemente bajo el concepto de "Pedagogía social". Por tanto, esto quiere significar "el reconocimiento fundamental de que la educación del individuo está condicionada en todos respectos por la comunidad, así como, viceversa, una formación humana de la comunidad está condicionada por una educación del individuo conforme a ella

y que participa de ella". Las condiciones sociales de la educación y las condiciones de la educación de la vida social, unidas estrechamente, forman el tema de la Pedagogía social. Por tanto, esto no es una y más completa disciplina colocada junto a la Pedagogía individual; a diferencia de una tal comprensión dualista, la nuestra es rigurosamente monista. Toda la educación es por un lado comunal, por otro lado individual; la consideración solamente individual de la educación es una mera abstracción; la comprensión completa de la educación es la educación social; ésta incluye la individual, pero no como una segunda parte exterior. La educación no coloca primero la actividad de la educación considerada sólo individualmente, y después en relación a las asociaciones sociales dadas, sino que relaciona desde el principio el hombre como idea con la comunidad humana como idea, y demuestra que ambas están sometidas desde el primer momento a las mismas leyes y consisten en ponerse en relación mutua según su concepto total. Considera las asociaciones sociales dadas, del mismo modo que los individuos humanos dados sólo desde el punto de vista de la idea; esto es, presenta los problemas de ambas en virtud de su relación mutua necesaria y los forma de acuerdo con la dignidad humana. Y con esto el problema total de la educación adquiere una significación eminentemente social, y así se convierte todo el orden social y el progreso social, desde un punto de vista, en un mero medio y al mismo tiempo en uno de los problemas esenciales de la educación.

§ 16. MARCHA GRADUAL DE LA COMUNIDAD EDUCADORA

Nos preguntamos ahora por la ley fundamental conforme a la cual se especifica la actividad educadora en la comunidad y la comunidad educadora misma, y se desarrolla en

un proceso gradual regulado. Esta ley debe corresponder a la de toda formación del contenido educador expuesta en el § 11; hemos visto allí que la comunidad, y especialmente la comunidad educadora, es cosa de la conciencia y, por tanto, debe pertenecer a la misma ley fundamental de la conciencia, la cual rige todo el producto del contenido de la educación. Ahora bien, el proceso gradual que va de la comunidad inmediatamente sensible a la comunidad mediata, esto es, refleja, por tanto, intelectual, y por último a la comunidad libre, autónoma y, por tanto, racional, ha sido expuesto en el § 11; ahora hay que mostrar como en toda actividad educadora comunal se repite de igual modo esencialmente en lo que respecta a la del educando con el educador y a la comunidad de ambos. Nosotros limitamos la consideración, en primer término, a la comunidad del educador y del educando en particular, y partimos del acto individual del influjo educador y del proceder del discípulo, teniendo en cuenta, tanto el mero conocer, como el querer, en las cuales ha sido ya mostrada la identidad de la legalidad de su evolución.

Correspondiendo al proceso gradual de la producción del contenido de la educación, lo primero debe ser aquí asentar lo individual, y mantener, al mismo tiempo, la mirada espiritual sobre aquello a lo que podemos llamar notas o señales (*Merken*). A esto corresponde por parte del que enseña el mostrar, el dirigir coercitivamente la mirada del que aprende sobre una cosa determinada y fija en éste. En este grado la comunidad es la más completa, tanto que no existe, al menos en su primitiva forma, separación alguna consciente entre individuo e individuo, sino que educador y educando se unen en un sentimiento inmediato. El segundo grado corresponde al progreso de separación de un individuo a otro y al mismo tiempo al mantenimiento de

la relación de lo siguiente a lo pasado; por tanto, un proceso o *discursus*, un "recorrer", una multiplicidad, en la cual se cumple la liberación de la mirada espiritual por la que se fija al mismo tiempo las particularidades (del primer grado). A éste corresponde, por parte del que enseña, la dirección progresiva y elevada del uno al otro, lo cual debe llegar a ser cada vez más una dirección para obtener un progreso independiente. La clase de comunidad es aquí diferente de la del primer grado: se origina en la relación que se desarrolla entre el conducente y el conducido; una relación conscientemente determinada de *yo* y *tú*; no es meramente un mantener fijo, sino también un desprender, un fijar de nuevo y un desprender de nuevo en el propósito y en la acción para hacer más y más independiente al conducido del conductor, y presentarle sobre su propia base. También esto encuentra igualmente empleo en la educación intelectual y en la de la voluntad; también en las llamadas habilidades, cuya adquisición precisamente, en tanto que es cosa de un aprendizaje, depende en absoluto del conocimiento y de la voluntad. El tercero es: 1º por parte de la cosa: el conocimiento de la ley, en la cual la marcha inductiva (el segundo grado) llega a una conclusión, la cual debe servir de nuevo como comienzo para una nueva marcha que llega a conclusiones más elevadas, y así hasta lo infinito; 2º, a esto corresponde por parte del que aprende: que precisamente sólo mediante tal conocimiento se alcanza el pleno dominio del problema, y con esto la libertad conquistada frente al objeto. Lo que entonces queda por hacer es rendir cuentas y comprobar en nuevos hechos el examen propio y la comprobación del error, con lo que se cierra el círculo del aprender, pero se abren al mismo tiempo más amplios y grandes problemas para aprender de nuevo, y 3º, por parte del que aprende: la indicación de

la prueba y comprobación de lo obtenido, y en tanto que sea necesario, la justificación. La comunidad es aquí una relación autónoma y libre entre miembros iguales; la dirección por parte de otro termina, al menos para este problema determinado, y surge la propia dirección. Pero precisamente en una consideración crítica sobre lo alcanzado se camina más allá y se aclara la misma perspectiva; lo incumplido se convierte en estímulo de un progreso cada vez más amplio; el sentido positivo de este incumplimiento es la conciencia de la infinitud del problema. Y precisamente por esto la comunidad no llega a ser superflua, sino que se eleva cada vez más a grados superiores.

Por esta razón se extiende más adelante este proceso gradual a la comunidad amplia de la familia, del pueblo y, por último, de la humanidad. Con esto se obtiene, al mismo tiempo, el fundamento para la organización de la actividad educadora en las formas típicas de la educación, en la casa, en la escuela, y la educación, en la unión libre de los adultos.

§ 17. FUNCIONES FUNDAMENTALES DE LA VIDA SOCIAL, CLASES FUNDAMENTALES DE LAS ACTIVIDADES SOCIALES E IDEA PEDAGÓGICO-SOCIAL DEL ESTADO

El proceso gradual de la comunidad educadora, tal y como ha sido presentado en el § 16, limitado a la relación inmediata del educador y el educando, se transporta necesariamente a toda comunidad, desde el momento en que se considera cómo debe formarse la idea impulsiva del individuo, su voluntad y su razón práctica, del mismo modo que su conocimiento en los grados correspondientes bajo las condiciones de la vida en esta comunidad. Así se producen los elementos de una "vida social". Corresponde al factor impulsivo en general la vida del trabajo de la comunidad;

al factor de la voluntad, la regulación del trabajo social; a la razón práctica, la sumisión de estas reglas del trabajo social a una crítica que acompaña constantemente, conforme a la idea de una unidad general de la dirección final; todo lo cual debe ser expresado también con respecto al conocimiento, según sus tres grados: sensibilidad, inteligencia y razón (teorética), allí precisamente donde ninguna de todas éstas puede ser producida por la actividad humana, sin la indicación del conocimiento teórico. La primera clase natural de la comunidad del trabajo que se forma es, por tanto, la fundamentación material de la vida social, sobre la cual se extiende la regulación exterior, sin la cual la colaboración aislada, en cierto modo impulsiva, sería posible ciertamente, pero no podría contarse como seguro. Este es el origen y la necesidad de los derechos y deberes sociales; por tanto, de un recto orden social en general (por ejemplo, moral). Este constituye de hecho una unión social presentando una "cosa" a la cual se consagra comunalmente y que con derecho propio se presenta frente al impulso especial de la persona; del mismo modo que en el terreno teórico, en la relación de las representaciones se forma espontáneamente un cierto convenio sobre la naturaleza de las cosas dadas, un mundo de las representaciones comunes. Pero esta regulación no se halla normalizada ya con esto, sino que debe someterse a la comunidad misma y a todos sus factores constitutivos a una evolución, a una crítica y justificación que debe acompañar constantemente, lo cual es cosa de la "razón" social. Por tanto, debe haber todavía una instancia en la vida social que dirige y domina el mero derecho positivo; una conciencia social comprobante y justificadora.

Pero esto supone previamente una educación profunda que abarque toda la vida social, cuyos deberes ordenados son la última y más su-

prema exigencia de una vida social buena que realice completamente su concepto.

Las clases fundamentales de las actividades o profesiones sociales corresponden necesariamente a estas tres funciones de la vida social, y si bien cada función especial no exige necesariamente funcionarios especiales, exige cada uno de los tres factores fundamentales cuidados sociales regulados especialmente, en tal forma, que a aquellas tres funciones fundamentales de la vida social deben corresponder, de igual modo, muchos círculos (provincias) claramente limitados, de las actividades sociales; y de igual modo estos se pueden dividir en miembros particulares si todos participan en todas las profesiones sociales, ya de un modo igual o desigual, o si (como pensaba Platón) una clase social debe participar exclusiva o preferentemente en una de las actividades sociales.

La verdad debería estar aquí en el término medio: no hay obstáculo para que todos participen en todas las actividades sociales; pero, sin embargo, una de las tres funciones fundamentales que exige especiales cuidados ha de estar confiada a una profesión social de cierta clase que, según las leyes de la división del trabajo, debe clasificarse también en diferentes grupos de personas. Una de las actividades sociales de estas clases fundamentales debe ser dirigida, por tanto, a la materia de la vida social; esto es, ha de tener por problema el mantenimiento y la elevación de la energía de la vida inmediata del trabajo de la comunidad. Nosotros llamamos a estas actividades, económicas. La segunda se dirige a la forma de la vida social como tal; esto es, su problema especial es el mantenimiento del orden social exterior; tal es la clase de las actividades gobernantes o del derecho político. La tercera tiene como fin los deberes de la razón social. Nosotros la llamamos actividad educadora. Las tres se relacio-

nan entre sí, pero se diferencian claramente según su concepto. Tampoco se puede alterar su orden; por tanto, las actividades educadoras deben mostrarse preferentemente sobre las condiciones políticas y económicas; y viceversa, deben servir, por su parte, a aquellas actividades pero ambas deben subordinarse a la exigencia ideal y no puede abandonarse nunca la pretensión de ambas de determinar el fin y mostrar el camino. Pues, en último término, tanto en la vida social como en la individual, el fin limitado y finito no puede ser el que domine; el hombre no trabaja para trabajar, no gobierna y se deja gobernar para gobernar y ser gobernado, sino que ambas cosas no son más que medio para el último fin, que consiste en elevar al hombre a la altura del humanismo; esto es, deben subordinarse como meros medios al fin exclusivo de la educación humana. Educación por el trabajo, para el trabajo, tomando parte en él mediante la organización social, y de igual modo participando en la actividad educadora propiamente social mediante la educación social; estas tres cosas son, desde el punto de vista propio de la actividad educadora, los miembros conexionalmente necesarios de un organismo, del organismo de la educación humana. El trabajo económico y la organización social, considerados de un modo ideal, debían estar formados de tal suerte que ambos actuasen al mismo tiempo como factores educadores sociales, y así, en medio del cumplimiento de su problema especial, se subordinasen, sin embargo, al fin último de la educación humana y colaborasen en su cumplimiento. Tal es la verdadera idea de la Pedagogía social, que no subordina la educación, como medio, a los fines de la economía y del orden social, sino que más bien considera a estos como medios para conseguir el fin último de la educación. La idea pedagógico-social del Estado, dirigida en sus rasgos fundamenta-

les, aunque faltándole mucha tendencia en su instauración especial, fue comprendida claramente por Platón. De ella surge, para las actividades educadoras en especial, la exigencia de que se presente, todo lo más posible, independiente del influjo de los factores económicos y políticos (autonomía de las actividades educadoras); además que deben participar en ella todos los miembros de la comunidad con igual derecho, y que la posibilidad de la participación en el trabajo de la educación social, debe estar limitada todo lo menos posible económica y políticamente.

§ 18. GRADOS DE LA ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: LA CASA, LA ESCUELA Y LA UNIÓN LIBRE DE LOS ADULTOS

El principio de la organización social de la actividad educadora es que, correspondiendo a la estructura de las mismas actividades sociales, la educación para el trabajo económico debe incluirse, desde el principio, en la vida del trabajo de la comunidad, así que ésta forme para sí a los adultos; que de igual modo la educación para la actividad política se incluya en la vida política de la comunidad, y permita a los adultos formarse paso a paso en ésta; mientras, la madurez sucesiva de la razón en cada miembro de la comunidad debe coincidir con la progresiva participación que se eleva en el trabajo de la educación común. Pero este desarrollo triple se cumple de hecho (al menos aproximadamente) en las correspondientes formas exteriores de la organización, a saber: en la educación de la casa, en la escuela y en la educación de los adultos unidos libremente.

1º La casa, la familia, como célula del organismo económico, forma en todo caso sus formas primitivas, conservando al mismo tiempo, en los grados inferiores del orden social, la fundamentación para un pri-

mer grado de la educación social. La primera comunidad inmediata en la cual crece el hombre, es la de la casa, o al menos una forma de organización con carácter de unión familiar. De ella surge naturalmente la primera educación esencial del hombre joven, que persiste todavía en el grado inmediatamente sensible. A ella pertenece (según Pestalozzi) preferentemente la educación de los sentidos y de la mano, la educación para el trabajo propio e inmediato, la cual conduce forzosamente a las formas elementales de la educación, tanto intelectual como moral, estética y religiosa.

2º Al segundo grado, al de la regulación consciente por la voluntad, directora, esto es, al grado del entendimiento, tanto práctico como teórico, corresponde, por el contrario, la forma de organización propia de la escuela. El modo de educación es y debe ser aquí más mediato; con esto el hombre aprende a constreñirse a las necesidades sin un impulso inmediato. El formalismo completamente exterior que caracteriza la educación escolar y se asemeja manifiestamente al formalismo del derecho concíbese en este problema propio del segundo grado de la educación; la escuela representa igualmente un Estado en pequeño (como el Estado una escuela en grande), y sirve al mismo tiempo de aclimatación en el orden social. Precisamente por esto está organizada conforme a la vida pública y es responsable de ella, y, por tanto, ha de organizarse como escuela nacional. Todo el contenido y la característica de la educación escolar ha de determinarse según este principio.

3º Pero también la clase más libre de educación, esto es, la correspondiente al tercer grado, no puede estar privada de una forma de organización; se presenta hasta aquí, naturalmente, sólo con carácter unilateral, en la forma de escuela superior. Es una existencia justificada extender ésta de tal manera

que de ella participen, en todo lo posible, todas las clases populares. Se habla de la escuela superior popular, de la extensión de la escuela superior la cual, en primer término, es una verdadera "Universidad": un punto medio del trabajo libre de la educación para los adultos de todos los círculos populares estaría representado por una "escuela superior para todos". Considerada en un desarrollo superior, se aproximaría al cumplimiento de la exigencia platónica de una realización de toda la vida social, con la más alta educación espiritual, moral y estética, que sólo fuera capaz de prosperar en sí. El trabajo de la educación

comunal sería la consecuencia necesaria de la comunidad de la vida toda y el apoyo más firme para la comunidad económica y política. En el período actual, donde se hace preciso salvar el abismo profundo entre las clases superiores e inferiores, el problema más importante sería organizar de cierta manera la educación libre de los adultos en todas las clases de la nación, especialmente en las clases trabajadoras; lo cual incluye especialmente el que los esfuerzos por la educación de los trabajadores deben entrar en estrecha relación con la ayuda económica y la educación política de las clases trabajadoras.

SEGUNDA PARTE

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE LA EDUCACIÓN EN SUS RASGOS CAPITALES

PRIMER PERIODO

INFANCIA

§ 19. LA FORMACIÓN DEL MUNDO DE LA PERCEPCIÓN

La primera creación del espíritu infantil y el fundamento de toda otra creación más amplia es la formación de las percepciones. "Nada hay en la inteligencia que no haya estado antes por los sentidos." Pero la percepción sensible no es una percepción sencilla de lo "dado", sino el resultado de un largo proceso educativo.

Por esta razón se podía fácilmente pasar por alto, porque se saca en absoluto de los recuerdos y observaciones directas. Pero puede reconstruirse con seguridad teóricamente mediante la referencia a los estadios desarrollados que yacen en las observaciones inmediatas.

Si limitamos la observación al contenido puramente objetivo de la percepción, esto es, a aquello que nosotros relacionamos, no en los estados interiores, como son nuestros sentimientos e impulsos, sino en un objeto que se nos representa exteriormente, entonces el último elemento de la percepción así entendida es lo que la psicología llama sensación. La descomposición de las percepciones en sensaciones se realiza a base de la Física y Fisiología con gran exactitud. Pero sería un error ver en ella la última forma elemental de la conciencia. Aquella

determinación plena del contenido particular sensible considerado aisladamente, tal y como se piensa en el concepto de la sensación, es un producto artificial del análisis; el estado realmente primitivo es más bien un caos completo, en el cual no se supone ni la determinación de tiempo ni la de lugar, ni cualquiera serie ordenada de las sensaciones, según su parentesco mutuo y sus procesos sucesivos; por tanto, tampoco ninguna característica diferencial de cualidad, intensidad, etc. Por tanto, ¿qué "es" el primitivo contenido particular? Precisamente este "es" afirma la determinación que no existe, en absoluto, en el grado considerado. Sólo se puede decir: hay algo a determinar = X, no algo ya determinado = A. Por tanto, la esencia de la percepción no descansa en esta sensación enigmática, sino en el acto de determinar, de fijar, de mantener al mismo tiempo la mirada espiritual sobre lo particular; lo cual forma el germen de lo que los psicólogos llaman aperccepción (comprehensión); ella crea toda determinación, la cual permite hablar de un "contenido" de la percepción. Ella pone el punto, traza la línea, mantiene relacionados los colores y los matices, los tonos, según la altura, en fuertes y armoniosos, etc. Es, por tanto, de igual modo, el rasgo del contenido de ca-

da cuadro, lo que presenta ante nosotros el golpe momentáneo hecho, designado por "nosotros", esto es, creado mediante el empleo múltiple de aquel acto fundamental de la determinación. Según esto, sobre el fundamento de este proceso de la formación de las percepciones se ha formado un sistema fijo de hábitos de separar y de unir; manejamos nosotros este sistema como instrumento hecho con una seguridad que no nos permite pensar que nosotros mismos hemos creado este instrumento casi sin ayuda de nadie.

Ahora bien, para la Pedagogía es de gran importancia aclarar cómo esta creación espiritual, la más difícil de todas, la realiza cada niño normal en los tempranos estadios de la evolución, casi con una actividad puramente propia, y apoyándose sucesivamente más y más en la relación con el mundo exterior; un hecho adecuado especialmente para comprobar el fundamento de la Pedagogía es el que la substantividad, en la educación humana, corresponde a la propia actividad del espíritu así formado y no a la ayuda del educador, la cual debe dirigirse únicamente sobre ésta para desplegar la propia actividad, quitando los obstáculos del camino y preservándola de los defectos.

§ 20. ELEMENTOS DEL PROCESO LÓGICO EN LA FORMACIÓN DE LAS PERCEPCIONES

Aquel acto fundamental de la comprensión o determinación no es, en sí mismo, nada sencillo, sino que incluye un sistema rigurosamente conexionado de procedimientos fundamentales del representar que contiene el fundamento del proceso común y lógico del conocimiento. Comprensión es siempre diferenciación; la cual es, a la vez, desde un punto de vista común, separación y unión. En el separar, en el mutuo mantener de lo sensible arraiga la representación temporal; en el unir de lo mantenido mutuamente, la representa-

ción espacial. En el triple acto fundamental del pensar: posición de la unidad, mantenimiento mutuo de una pluralidad y conexión nuevamente de lo mantenido, relacionándolo en una nueva unidad ordenada, se origina el procedimiento de pensar de la numeración, el cual fundamenta toda comprensión de cantidad. Pero en el mismo acto fundamental del pensar yace también la raíz de la comprensión cualitativa: identidad, diferencia e identidad de lo diferente al mismo tiempo, en donde descansa la "especie" lógica. De la combinación de estos elementos sencillos surgen otros modos de procedimiento más amplios, así la comprensión de lo permanente, de lo variable y de lo permanente en lo variable, en donde descansa todo conocimiento de la conexión legal, en el mundo de la percepción. Sobre la colaboración de todo este sistema de procedimiento originario, esto es, sobre la ordenación en una conexión de toda percepción determinada de un modo único, descansa, finalmente lo que nosotros llamamos la realidad del percibir, a diferencia del parecer débil o vacilante, o de la posibilidad indeterminada todavía: la posición fija del "hecho". Según esto, el pensar arraiga en absoluto en la percepción; pero no como si el objeto fuese dado mediante ésta sin pensar, sino elaborando los elementos constructivos del pensar mismo en la percepción y, realizando los objetos de las percepciones. La conciencia refleja de estos elementos está derivada de la percepción. Esta es extraña en absoluto al niño que concibe en medio de la creación del mundo de las percepciones y representa una adquisición amplia y difícil, pero que no sería comprensible sin la construcción originaria de la percepción misma mediante el proceso elemental del pensar.

Esta gran creación del espíritu, así formado, no necesita de un apoyo exterior artificial. La cosa principal es aquí que se deje obrar al

niño y, naturalmente, no arrebatarle las ocasiones, conducirlo en caso necesario a los objetos apropiados, esto es, a aquellos objetos que son para él sencillos, claros y comprensibles. La única ayuda exterior directa, no para el primero de todos, sino para un estadio temprano, es el libro de imágenes. Un instinto maternal sano lo encuentra necesario por sí mismo en este grado de la educación (Comenio "(Mutterschule)", Pestalozzi, Fröbel).

§ 21. EL LENGUAJE Y LOS COMIENZOS DE LA FORMACIÓN CONCEPTUAL

La segunda creación espiritual grande que encuentra ya hecha toda verdadera instrucción y toda verdadera educación es el lenguaje. El lenguaje es, muy especialmente, una adquisición propiamente humana, porque es una adquisición social; por ella se hace accesible al niño el producto del trabajo espiritual de miles de años creado en ella. Toda relación estrecha del niño con el mundo exterior conduce a una múltiple comprensión recíproca. Esta no necesita en sí de la palabra; de otro modo no sería explicable cómo puede entender el niño en la palabra sólo la intención de una comunicación. Pero mientras en el percibir de la misma palabra se presenta normalmente el mismo objeto en la percepción, y quizá la atención se dirige especialmente a eso (por ejemplo, mediante indicaciones), se une la envoltura de la palabra determinada casi como un signo apropiado con los signos especiales del objeto ya conocido. Pero, sin embargo, no está unido inseparablemente al objeto; por el contrario, se une siempre con la representación de una persona cualquiera que caprichosamente lo expresa; así la palabra es concebida sucesivamente, no como signo del objeto, sino como mera indicación de él; pero, por otro lado, como exteriorización de una persona y ciertamente como exteriorización dirigida en el niño con el propósito de enca-

minar su representación sobre el objeto común; esto es, llega a ser entendida como medio de comunicación. Según esto, el que aprende el lenguaje esta muy alejado de un hacer meramente mecánico. Es muy importante observar que el lenguaje, no sólo representa el objeto terminado de la percepción con una materia distinta, sino que da de nuevo en sus elementos esenciales (clases de palabras, flexiones, relaciones sintácticas), al mismo tiempo, el edificio constructivo del mundo de la percepción, aunque sólo sea de un modo tosco, y que el niño domina también desde muy temprano estos elementos formales, y frecuentemente los forma con gran independencia y gran normalidad. Esto llega a verse con más claridad cuando el niño, como ocurre frecuentemente, se forma rectamente un lenguaje muy simplificado, completamente propio, y la mayor parte de las veces con rigurosa normalidad, lenguaje que corresponde exactamente al grado de la formación de las representaciones alcanzadas hasta aquí por él.

El lenguaje presta de este modo una ayuda especialmente importante a la formación del pensar; pues el uso constantemente general de la palabra tiende, no sólo a mostrar en la representación una imagen sensible determinada, sino a apreciar en lo común lo igualmente denominado, especialmente en tanto que no descansa en los signos sensibles, sino en el edificio constructivo del objeto. Así, el uso de la palabra numeral, por ejemplo dos, conduce al concepto del dos; esto es, a la conciencia del acto siempre idéntico de unir una unidad con otra unidad en una nueva unidad pensada; esto es, la duplicidad, y así sucesivamente. La palabra no da, por tanto, el concepto; sirve sólo como señal para indicar el movimiento del pensar en una dirección determinada; es sólo el apoyo del pensar. No forma parte del concepto, sino que exige sólo su cumplimiento independiente. Esta

reflexión sirve para descubrir la falta fundamental del "verbalismo" en Pedagogía y reclamar el deber de la liberación del discípulo a su propio pensar.

§ 22. JUEGO Y TRABAJO.—EDUCACIÓN MORAL Y ESTÉTICA EN EL PRIMER PERÍODO DE LA EDUCACIÓN

Con el desarrollo de la representación mediante la educación de la percepción y del lenguaje, marcha paralelamente el desarrollo de la actividad. Aquella se produce bajo una colaboración firme y diversa de producciones motoras; por tanto, ayuda por su parte al desenvolvimiento de la actividad impulsora. Precisamente en esta dirección se realiza al mismo tiempo la formación de los movimientos corpóreos inmediatos y de los resultados corpóreos mediatos, tales como ir, correr, saltar, trepar, coger, manejar, en los comienzos de la creación formadora, y por tanto los primeros grados y posiciones para el trabajo propiamente técnico. Sin embargo, a la actividad del niño, como no es forzada, sino un resultado natural del impulso de formación y desarrollo infantil, hay que llamarla más bien juego que trabajo. La diferencia entre ambos se ve claramente en la diferencia entre el primero y segundo grado de la actividad (§ 12). Lo distintivo del trabajo es exactamente lo distintivo del verdadero querer, a saber: que la acción no resulta ya del impulso meramente inmediato, sino que se somete a una regla, que debe seguirse aun cuando el impulso no es voluntario por sí mismo. Entre el trabajo y el juego no hay más que esta diferencia formal; el contenido de la actividad puede ser completamente el mismo; es decir, que no hay ningún signo especial del juego que no sea de la actividad o que no sea tratado para la realidad. El niño está en sus juegos con toda seriedad, y las cosas con que trata son para él realidades. Precisamente en esta seriedad del juego se des-

arrollan las fuerzas del querer, por tanto, del trabajo. Ya en los comienzos de la libre actividad del juego se encuentra un orden fijo (el orden del espacio, del tiempo, del desgaste y consumación de las fuerzas y del material), y así se aproxima más y más al carácter del trabajo; la experiencia, que mediante la regulación del acto dispone el ánimo en orden y armonía y hace posible al mismo tiempo una vida armónica en contacto con el medio ambiente, es la escuela más segura del querer. Sin embargo, el fin exterior del trabajo puede llegar a ser tiránico, al menos en el grado infantil; por eso tampoco han de reducirse las fuerzas del juego, estéticamente educadoras. Para esto sirve especialmente el ritmo natural de las actividades recreativas, en las cuales, como lo ha reconocido Fröbel, se contienen los elementos fundamentales de la educación artística según toda dirección.

La dirección moral del niño es fácil en sí misma, cuando crece en la comunidad íntima de una vida de familia cordial. Tampoco la madurez de la vida de los afectos infantiles ofrece ninguna dificultad especial para la educación. Vivese con el niño en una comunidad realmente interior, y así, en virtud de la experiencia misma, arraiga en él el sentimiento de que la comunidad, con su medio ambiente, no puede ser lastimada, y entonces los conflictos pequeños, que no pueden cortarse en absoluto, sólo sirven para hacer consciente esta comunidad efectiva en virtud de las molestias pasadas. La obediencia es necesaria, pero no debe significar falta de voluntad, renuncia a la propia voluntad, sino más bien subordinación de su voluntad a la voluntad general, especialmente a la del que dirige (porque sabe más); esto es, la obediencia debe tener por fundamento la confianza. Pero ésta sólo puede alcanzarse cuando el dirigido experimenta en el que dirige la rectitud de la dirección en vista de

los resultados de una marcha progresiva sin contradicciones. Entonces, la afirmación de la autoridad no causa molestia alguna. Un niño que sabe: 1º, que es querido; 2º, que se halla dirigido rectamente, es siempre fácil de conducir. Entonces el castigo es, por lo general, tan poco necesario como el premio. La conciencia del deber, de la responsabilidad, y, por tanto, también de la falta cuando no se ha cumplido el deber, y de la necesidad de hacer el bien, debe despertarse y mantenerse en absoluto. Pero el castigo y el premio, especialmente cuando tienen un carácter sensible, son poco apropiados para esto. Ni el influjo grosero del temor rudo o el deseo, ni el más refinado que descansa en el sentimiento del honor, pueden pretender por sí mismos un valor moralmente educador; ambos incluyen más bien el peligro más serio, que consiste en alejar el espíritu del niño del educador, y de este modo debilitan la condición esencial de un influjo positivamente educador. El mejor educador será siempre el que puede prescindir completamente, por lo menos en su forma sensible, del premio y del castigo; y en el aprovechamiento pleno de las clases más puras y reales de la acción moral que fluyen en una rela-

ción cordial entre el educador y el educando, esto llega a ser siempre posible. Sin embargo, en algún caso dado puede ser el castigo sensible un medio adecuado para asentar firmemente una necesidad momentánea, y al menos no se puede decir que perjudica en aquellos casos en que surge realmente como un flujo del amor y de la seriedad moral del educador hacia el niño. Esto debía ser siempre posible en la educación familiar; en la escuela es difícil alcanzarlo por lo general. Por eso Pestalozzi ha defendido el castigo corporal en la educación familiar, pero lo ha reprobado en la educación escolar. En cambio, Schleiermacher pensaba que se debía evitar completamente en la educación familiar, y soportarlo, quizá como cosa dolorosa, en la escuela, precisamente porque falta frecuentemente en una recta educación familiar. Herbart, reprueba el castigo corporal como medio de educación, y lo permite, por el contrario, como medio de régimen ("Regierung"). Sin embargo, esta diferencia no se puede mantener en absoluto; por eso Ziller era consecuente cuando prohibía en general el castigo corporal, precisamente porque no ejercía, según él, un influjo educador.

SEGUNDO PERIODO

ESCUELA

§ 23. EDUCACIÓN ESCOLAR Y FAMILIAR. ESCUELA POPULAR GENERAL (ELEMENTAL O PRIMARIA)

La necesidad de la educación escolar y su relación general con la educación familiar descansa preferentemente (según el § 18) en que, mediante el trabajo de la educación regulado legalmente en la escuela, se adquiere el hábito de la regulación legal del acto en general, esto es, la educación para el trabajo, propiamente dicho, al servicio de la comunidad. La educación escolar es, por esta razón, inevitable en un grado determinado, intermedio entre la sujeción sensible de los primeros años de la infancia y la libertad moral de los adultos, y es también lo normal que esta educación escolar se mantenga en instituciones públicas adecuadas, organizadas conforme a este fin dominante. Pues el hombre debe ser (según Rousseau) hombre antes que ciudadano; pero debe ser también ciudadano, esto es, un miembro útil a la comunidad, y por eso es saludable la organización legal de la escuela, mediante la cual el individuo aprende a conducirse en un orden general, no seccionado expresamente para él, y bajo un régimen frecuente de igualdades y de finalidad mutua se acostumbra a realizar su propio deber. Precisamente la comunicación regulada entre el orden libre de la vida familiar y el orden obligatorio de la escuela, ofrece una preferencia por ambos aspectos, que no se puede alcanzar de ninguna otra manera. La libertad de la vida familiar puede adoptar un carácter

ordenado; el orden de la vida escolar, un carácter libre, como en la educación familiar o en la educación pública exclusivamente. La forma de educación escolar, por los impedimentos interiores y exteriores, no superados suficientemente hasta el día, puede conducir a un exceso de mecanismo, a una comprensión material del fin de la educación, a un recargo de la ampliación meramente extensiva del conocimiento sobre la profundidad interior, a un retroceso indebido de la educación ética y estética, frente a la educación intelectual y técnica. Pero este malestar, del cual padece hoy innegablemente la escuela, no yace en la esencia de la educación escolar; puede y debe trabajarse frente a ella mediante una organización normal, especialmente por disminución de las clases, clasificación según las capacidades, elevación de la formación y posición social del maestro y una colaboración real de la escuela y la casa.

Si estas condiciones se cumplieran, la escuela pudiera y debiera ser común en el primer grado, para los niños de todas las clases sociales, sin diferencia de estado, de la profesión ulterior, ni del sexo. Tal era la exigencia de Comenio y el pensamiento fundamental de los teóricos de la "educación nacional", tanto franceses como alemanes en el siglo XVIII; a eso corresponde el postulado fundamental pedagógico de Pestalozzi y el postulado político de Stein y W. von Humboldt, de Sövern y Schleiermacher; todos los cuales reconocían necesariamente que había que trabajar frente a la lucha inte-

rior de los estados y clases sociales, mediante la unitaria fundamentación de una educación nacional. En rigor los fundamentos de la educación son los mismos para todos. La diferencia entre los estados y clases sociales en sí misma no tiene derecho alguno en el terreno de la educación; la diferencia necesaria de la educación según las exigencias de las profesiones ulteriores pertenece a un grado más avanzado de la educación. La comunidad de los primeros grados de la instrucción escolar sería, con respecto a toda la esencia de la educación nacional, de un valor inapreciable para el desarrollo del espíritu común y la conciencia de los deberes sociales; por esta razón no debiera sacrificarse tal vez más que a una preferencia técnica, pero de ningún modo a una preferencia de estados o de clases. Según esto, debía valer como postulado fundamental que la educación popular, durante unos seis años, fuera la escuela de todo el pueblo, la escuela general, obligatoria para todos, y, por consiguiente, su organización debiera ser tal, que desde ella se permitiera la entrada a una (*Realschule*) escuela técnica, a la Universidad y a los establecimientos preparatorios de escuelas su-

periores especiales, o sirviera de preparación inmediata para tales profesiones prácticas, en forma que no exigiese ninguna otra educación escolar ulterior. Sólo así se alcanzaría lo que en una separación que comienza desde abajo, diferente con respecto al rango y a la clase social, y en el plan de enseñanza que se aleja más y más de aquellas instituciones públicas, llega a ser siempre imposible: esto es, que el derecho preferente de la educación superior sólo depende de la capacidad del niño y no de la posición social o de la categoría de los padres; una tal organización sería igualmente buena para todas las clases de escuela. La escuela popular se elevaría por cima del rango del nacimiento a una verdadera escuela nacional; la escuela superior se vería libre del lastre de una multitud de discípulos insuficientemente dotados que acuden a ella. Pero eso sería sólo una formación orgánica de toda la esencia de la instrucción nacional, que conservaría la unidad y comunidad de la base de la educación nacional, sin perjuicio de la diferenciación necesaria del proceso de la educación en los grados superiores, por lo que respecta a la educación, especialmente profesional.

(A) ESCUELA ELEMENTAL Y ESCUELA PROFESIONAL

§ 24. FACTORES FORMALES O "ELEMENTOS" DE LA FORMACIÓN DEL ENTENDIMIENTO

1. Número y forma

La percepción y el lenguaje son los fundamentos de todas las creaciones del entendimiento humano. Pero lo que el espíritu ha creado así sólo lo posee completamente cuando lo domina de una manera plena con la conciencia. Este es el problema del trabajo conforme a plan, no meramente espontáneo, de la formación del entendimiento; el problema del "entrenamiento" del

entendimiento. Recorre dos estadios capitales, que están en relación clara con aquellas dos creaciones originarias del intelecto: intuición y concepto. El camino de la disciplina intelectual va de la intuición al concepto. Con estas formas que proceden de Pestalozzi, no se sobreentiende que la formación del concepto deba partir de la percepción sensible (§ 19), sino que en la "intuición" se ha resuelto toda la complicación de las percepciones, y los elementos constructivos de los que ella se forma hay que considerarlos actuando en toda su pureza. En la exigencia del volver sobre los "elementos", so-

bre el "punto elemental" de la educación en la expresión clara de un «ABC de la intuición, se revela profundamente esto para la Pedagogía, en virtud de un nuevo sentido, al cual designa Pestalozzi con la palabra "intuición". "Nada hay en el entendimiento que no haya estado antes en los sentidos"; él puso esto como fuerza propiamente creadora, pero oculta todavía en el grado de la mera sensibilidad; el rebasar por sí mismo este estadio de obscuridad no puede ser cosa de la sensibilidad, que precisamente afirma este estadio, sino que en la creación de las percepciones mismas debe mostrarse un factor, que incluye el germen del dominio de esta posición meramente sensible. Pestalozzi trata de comprender este factor en la expresión "intuición". Por eso ésta tiene una relación forzosa con los elementos matemáticos del representar: número y forma, esto es, la formación geométrica. Junto a esto presenta Pestalozzi, como tercer factor, el lenguaje, en donde hay que considerar preferentemente los elementos formales del lenguaje. Con esto se expresa de hecho la característica del "concepto". La significación fundamentalmente general de la matemática para la comprensión, conforme al pensar, del mundo sensible, llega a ser convincente cuando se considera (lo cual en la matemática misma se concibe sólo desde hace poco tiempo) que la matemática no es meramente la ciencia de lo cuantitativo, sino que su dominio alcanza también a la cualidad y en general a todo lo que de cualquier modo es capaz de un método puro. Aquí se trata, no meramente del A B C pestalozziano de la formación geométrica, sino de aquel gran A B C con el cual nosotros, según Kant, "debemos deletrear los fenómenos" para poder "leer la experiencia". Esto es lo que Pestalozzi de una manera vaga tenía presente en su memoria cuando hablaba de aquel "método" que ha de guiar desde su forma originaria invaria-

ble el desarrollo del espíritu el humano.

Ahora bien, el medio esencial para elevar a la conciencia los elementos puros de la construcción del objeto en la representación consiste en que el proceder constructivo puesto inmediatamente en actividad y dirigido en su comprobación hasta el conocimiento de lo que se hace, eleva la regla de este hacer y se mantiene fija en una expresión clara. Se obtiene el concepto de número cuando se llega a ver claro, en el ejercicio del proceder numérico, el sentido de este proceder. Se obtiene el concepto de línea al trazarla, esto es, se produce según la indicación de la regla constructiva, lo cual significa precisamente este concepto, y así se hace consciente la regla en su resultado. Por tanto, el número debe ser concebido como un contar; como el acto siempre igual de producir de uno y uno, dos; y así en cada número; un proceder empleable sin diferencia sobre todo lo pensado, tanto sobre los astros como sobre el grano de arena, sobre los períodos astronómicos, como sobre el tic-tac del reloj. Y así en todos los casos. Junto a esto se enlaza el trabajo preparatorio de la formación espontánea de la percepción. Los elementos de la estructura geométrica yacen en las operaciones más sencillas de la percepción. El niño traza con su fuerza imaginativa, y más tarde con el lapicero, los objetos que le son familiares en unas líneas sencillas, fundamentalmente geométricas. Aprende a conocer prácticamente, por ejemplo, en su caja arquitectónica una serie de hechos sencillos geométricos y también mecánicos, mucho antes de que tenga el concepto de ello. Un niño de dos años aprende a ordenar debidamente su caja de construcciones, no mediante una enseñanza exterior, sino en virtud de un verdadero estudio, amplio e interesante. A la instrucción metódica toca hacer consciente el progreso de este hecho en las siguientes

construcciones. Según esto, tiene, con una cierta perfección, la construcción de las formas espaciales más sencillas, en una doctrina de formas geométricas, elementales y concretas, pero sin desarrollar quizá las formas lógicas de las demostraciones de Euclides. Esta instrucción elemental de las formas hay que unirla especialmente con el dibujo elemental geométrico y con los elementos del ejercicio manual, a fin de darle al mismo tiempo el primer fundamento para una instrucción técnica y más adelante introducirle en las ciencias naturales.

§ 25.—2. *Lenguaje y escritura*

Del mismo modo que la instrucción elemental del número y la forma sirve para la formación originaria del mundo de la percepción, así la instrucción elemental del lenguaje sirve para el desarrollo de la facultad de hablar; esto es, la instrucción debe hacer consciente el lenguaje, considerándolo como verdadero método del espíritu en sus factores producidos. A esto pertenece, como primera condición previa, la claridad de la conciencia del sonido, en la interpretación del sonido como verdadera producción del sonido. Esto se alcanza mediante la descomposición metódica de cada uno de los grandes complejos de sonidos en otros más pequeños, hasta llegar a los sonidos aislados y volviendo a reunir estos de nuevo en el todo originario: deletrear y silabear. Pero la palabra y las formaciones ulteriores del lenguaje no están limitadas y determinadas de un modo meramente exterior, como un complejo de sonidos, sino siempre y al mismo tiempo mediante su significación interior, mediante una unidad cualquiera del contenido pensado que en ella se expresa. El segundo elemento importante de la formación del lenguaje es, consecuentemente, la comprensión de la significación que designan los elementos del lenguaje. Con esto se

cambia inmediatamente la instrucción del lenguaje en una instrucción elemental de la cosa; esto es, debe comprender una organización metódica del contenido material y formal de la representación común de la cosa, tal y como se halla anotado en las palabras y formas del lenguaje. En esto descansa la idea, reconocida como necesaria desde Comenio, de una "instrucción intuitiva" elemental, que, por tanto, no desarrolla el intuir mismo metódicamente como proceder legal del conocimiento, tal y como lo hace la doctrina elemental del número y la forma, sino aquellas intuiciones complejas de las cosas, las cuales, a causa de su significación práctica, han encontrado su expresión de una manera especial, en la relación humana, preferentemente en el lenguaje, y deben llegar a un orden claro y fijo. Esta instrucción, estrechamente unida con la instrucción del lenguaje, representa sólo el aspecto técnico de la instrucción elemental del lenguaje. Finalmente, el lenguaje debe extenderse como un medio de comunicación. La comunicación señalada por él se amplía incommensurablemente en virtud del medio técnico ulterior de la escritura. Por eso se une con la instrucción del lenguaje la instrucción de la escritura en la enseñanza de la lectura y escritura. Del mismo modo que el desarrollo de la conciencia del sonido depende del del oído y del de los órganos vocales, así el desarrollo de la conciencia de la escritura depende, por un lado, de la percepción visual, y por otro, del dibujo elemental. Al mismo tiempo se enlaza la comprensión del designar el sonido aislada y conexionalmente, con el deletrear y silabear la lectura corriente y expresiva y la correspondiente actividad del escribir, en especial como descripción adecuada, con la verdadera doctrina del lenguaje, con la conclusión de la doctrina de la intuición. Mediante el enlazamiento todo lo más riguroso posible de todos estos elementos, se

consigue que el lenguaje y la escritura sean considerados como un sistema de signos, y más seguramente como un simple medio de ayuda, subordinado al pensar, sin que por sí mismos quieran significar nada más.

§ 26. DIRECCIÓN DE LA INSTRUCCIÓN TÉCNICA EN UN GRADO CIENTÍFICO

Los elementos designados ofrecen ya una base para la introducción empírico-práctica en los principios fundamentales de la Física y la Química, así como para la descripción de las formas naturales. En éstas se incluye, por un lado, los elementos de la Geografía y Astronomía; por otro lado, la descripción natural del hombre, los elementos del estudio del pueblo y de la sociedad (esto es, Economía política y Derecho), como suposición de la Historia; todo lo cual puede ser tratado conexionalmente desde el punto de vista del conocimiento y del dominio técnico de la naturaleza (incluyendo la humana); sin embargo, siempre bajo la dirección de la evolución del pensar, pero dirigida al mismo tiempo hacia el mundo moral, y del mismo modo hacia el mundo artístico. Todo esto es tan sólo un desenvolvimiento de la "intuición", que ahora ya no permanece estacionada en los objetos, sino que tiende a incluirse en la gran totalidad, en los mundos espirituales organizados, y por tanto, tiene su analogía con las ciencias. El centro natural para todo ello lo ofrece la instrucción del len-

guaje según su contenido. Dentro de esto puede y debe permanecer encerrada la instrucción de la cosa en el grado inferior; debe desplegarse más y más plena y sistemáticamente en una serie coordinada de materias. Esta instrucción ofrece al mismo tiempo enlazamientos múltiples para toda clase de enseñanza técnica. De un modo general se designa como instrucción real (práctica) en el grado precientífico. Esta encuentra su desarrollo pleno en una escuela técnica (*Realschule*), que comprende otros seis cursos después de los seis de la escuela general pública. Hay que pensar que esta escuela debiera ser la normal hasta los diez y ocho años, aceptada por todos aquellos que no asisten a una escuela superior. Debiera estar organizada de tal modo que diese una base de educación general para todas las materias obligatorias, en virtud de una multitud de cursos técnicos, entre los cuales se eligiese libremente los que cada uno necesitara, según su profesión. La llamada "Fortbildungsschule" (escuela de ampliación), que con su organización actual no puede cumplir sus fines, sería sustituida mediante ésta. Pero entre tanto que no pueda pensarse en una organización de instrucción práctica de esta clase, debía atenderse por lo menos a que la instrucción ampliatoria se extendiese y profundizase con respecto a su contenido, y se diese en aquellas horas en que las fuerzas están todavía frescas y hay una gran susceptibilidad. (Siempre que fuera posible, en las primeras horas de la mañana.)

(B) ESCUELA MEDIA O SUPERIOR (SECUNDARIA)

§ 27. LA PREPARACIÓN CIENTÍFICA

La característica de la formación científica, en su verdadero sentido, yace en la organización general del saber, en la conciencia determinada

de la unidad y estructura del mundo científico, en la conciencia crítica y rigurosamente metódica. Ahora bien, esto rebasa el segundo grado de la educación; pero todavía dentro de ella yace una clase tal y una

dirección de la enseñanza escolar, que trabaja determinadamente en este fin superior. Esto supone una cierta separación de la formación teórica y la práctica, la cual sólo es accesible bajo la condición de que la enseñanza elemental, para la cual debe valer como principio la unión rigurosa del conocimiento y el ejercicio, se ha verificado previamente de un modo fundamental y que no se suprima más adelante el ejercicio práctico, sino que entre al servicio del conocimiento. Pero, en general, sólo puede exigirse una formación independiente y rigurosa del entendimiento teórico sobre el desarrollo de las capacidades prácticas; su falta limitaría el horizonte de la práctica y le despojaría de sus mejores fuerzas y de su libertad.

Nosotros entendemos aquí por preparación y formación "científica", no solamente la educación lógica. Para el desarrollo de la conciencia lógica sirve, en primer término, la formación del lenguaje como tal sólo indirectamente. El lenguaje contiene ciertamente un momento lógico, pero permanece enlazado inseparablemente con el momento ético y el estético. En el adaptación riguroso, en los movimientos más finos del espíritu, se resiste el lenguaje a la expresión aguda del concepto lógico. La formación del lenguaje como tal sirve quizá, en la mayoría de los casos, a la enseñanza lógica, sólo porque en ella se designan, del mejor modo posible, los límites de la lógica, y se hacen conscientes de una manera precisa. Pero esto supone una conciencia puramente lógica adquirida y fijada ya sobre otro fundamento. El estudio de la Matemática sirve preferentemente para despertar éste. La matemática no representa sólo una muestra del procedimiento lógico que no puede alcanzarse por ninguna otra ciencia, sino que en ella se relaciona necesariamente de nuevo la legalidad del factor lógico con el factor intuitivo del conocimiento, y esta relación mutua en toda su pureza sólo se re-

presenta mediante ella; así ella es la primera escuela necesaria, única e insustituible en su clase, del entendimiento teórico en general. En ella arraiga todo el proceder inductivo y deductivo de las Ciencias naturales; pero sobre la conciencia de esta unidad del proceder descansa todo el entendimiento de la naturaleza como unidad teórica. Por el contrario, la Historia tiene un carácter eminentemente ético, que se une precisamente por esto a la educación del lenguaje. Una educación ética, análoga a la de la ciencia y en clara conexión con ella, que tienda a la unidad, fundada de una manera consciente y metódica, sólo es posible (como consecuencia de nuestra fundamentación, §§ 12 y 15) a base de la Historia. Pero tendiendo también la educación estética a la misma plenitud interior y unidad clara con la lógica y la ética, saca sus fuerzas supremas de las excitaciones múltiples que surgen, proporcionalmente, de las ciencias matemáticas y del dominio histórico-lingüístico de la instrucción. Estos dos grupos capitales de materias de instrucción son, por tanto, los esenciales para el fin, que aquí discutimos, de la escuela superior. Pero si aquí el interés metódico formal precede incondicionadamente al material, no ha de tender a una extensión enciclopédica de todo el dominio del saber humano, sino más bien a una concentración necesaria en unos ciertos puntos capitales típicos, desde los cuales se divisa la conexión del todo. El plan de enseñanza de la educación "científica" presentado en aquel sentido comprensivo, en las llamadas escuelas "superiores", o mejor "medias" o secundarias, debe ser organizado en forma que todo lo perteneciente al dominio arriba descrito, en tanto que no pueda ser directamente objeto de la instrucción, se prepare, sin embargo, mediante ella; que se ponga completamente en claro, al concluir su curso, el camino de esta instrucción superior, y se alcance la preparación

metódica para sus amplias consecuencias independientes.

§ 28. PROBLEMAS Y CLASES DE LAS ESCUELAS SUPERIORES

De lo dicho se deduce que el problema de las escuelas superiores en general no puede ser únicamente la formación técnica, sino que debe tender más bien a cumplir la exigencia de una formación general "humana" en su pleno sentido, dentro de los límites de la edad. Las diferentes especies de instituciones "superiores" (porque se encadena normalmente con el duodécimo año escolar) están de acuerdo en que su problema ha de ser la formación general humana y no la preparación para una profesión específica. En un sentido amplio debía corresponder esta exigencia al "Gimnasio humanista". Este tiende especialmente, mediante un cultivo intensivo de las materias lingüísticas e históricas (latín, griego, alemán, historia), junto con la conciencia de las formas del lenguaje y la conciencia lógica, a despertar la conciencia histórica de los fundamentos, esenciales de nuestra cultura nacional; pero al mismo tiempo, mediante las disciplinas exactas (Matemáticas y Física —preferentemente teórica)—, a no impedir el entendimiento del concepto fundamental y métodos de las ciencias naturales que puedan servir para aquel fin, y así sienta el fundamento para la educación intelectual, moral y estética, en el sentido de que en este terreno ninguna de ellas puede permanecer aislada, sino que han de comprenderse todas ellas en una unidad armónica. Si se alcanzase todo esto se daría más importancia al desarrollo de la conciencia de las fuerzas centrales, en vez de la ampliación material y periférica de los elementos formales de la educación; esto es, la instrucción tendría una profundidad filosófica —que en rigor no pertenece a este grado— preparada realmente y

al mismo tiempo en todos sus aspectos, tanto por lo que respecta a las materias matemático-científicas, como a la cultura científica del lenguaje. Precisamente esta consideración de los factores fundamentalmente educadores decide también la preferencia de los estudios clásicos, pues ésta descansa en el hecho de que la cultura de la antigüedad no representa meramente un tipo significativo de la cultura humana especial de nuestra nación, sino el fundamento de toda la cultura de los países occidentales. La significación única y especial de la cultura griega descansa en que las fuerzas, de las cuales ha surgido y se ha desarrollado y desplegado progresivamente la cultura humana en general, en ninguna parte se encuentran tan puras, tan sencillas y tan plenas como en ella, y, por tanto, no pueden ser conocidas más que en ella. Y esta significación única de la cultura antigua no puede conseguirse, al menos en todo su valor, sin el conocimiento de las lenguas antiguas; allí el lenguaje da la impresión animada e inmediata de toda la cultura alcanzada; la unidad de la palabra y el sentido, la forma del lenguaje y el contenido de la cosa es tal, que el desprendimiento del lenguaje en ese asunto le roba toda su vivacidad y su fuerza creadora. No se puede alcanzar completamente lo mismo, ya sea mediante la Física experimental, la Química y la Historia natural, en unión de un estudio intensivo y extensivo de las Matemáticas o por las asignaturas histórico-lingüísticas, sin el fundamento de las lenguas antiguas, mediante las cuales obtienen su gran profundidad, especialmente las últimas. Aunque el estudio de las lenguas antiguas exige innegablemente un sacrificio muy significativo de fuerzas y tiempo, y no todos dotados preferentemente en otros aspectos, lo alcanzan, sin embargo hay que conservar aquéllas junto a las exigencias espirituales de la educación profesional; por otro lado, es

posible adquirir un contenido bastante importante de la cultura antigua sin las lenguas clásicas, así a las escuelas superiores sin griego, y hasta sin griego y sin latín (en Prusia: "Real Gimnasio" y "Escuela Real superior"), no se les discute el derecho de existencia y la capacidad de procurar una preparación necesaria para muchos estudios profesionales superiores. Por tanto, hay que reconocer también como legítima la admisión de los discípulos de estos establecimientos a los estudios de la Universidad, en tanto que a este estudio no se le suponga indispensable para el conocimiento exacto de la antigüedad; lo cual vale en absoluto para los estudios filológicos, históricos, jurídicos y teológicos, desde el momento en que se comprenden en toda su extensión.

§ 29. LA FORMACIÓN MATEMÁTICA Y LA CIENTÍFICA

A) *La Matemática*

En la Matemática y en las Ciencias naturales es muy rigurosa la unidad de la forma y el contenido. La forma determina aquí completamente el contenido. El verdadero objeto de la Matemática y de las Ciencias naturales (leyes y fuerzas) se produce para nuestro conocimiento, mediante el proceder de la ciencia en general. Precisamente por esto se alcanza en este terreno una evidencia de la comprensión que no se alcanza en ninguna otra parte. Ciertamente, las Matemáticas y las Ciencias naturales representan entre sí una unidad indivisible. Los conceptos de la Matemática encuentran su verdadero empleo, en primer término, en la ciencia natural; y, viceversa, el procedimiento matemático es esencial a ésta.

La Matemática propiamente dicha es el pensar intuitivo, el pensar en la intuición y nuevamente, la intuición pensada, esto es, una tal que produce originariamente su objeto

conforme a su concepto. Así la instrucción del cálculo obtiene los conceptos de número y relaciones numéricas en y con la intuición, en esquemas sensibles, con los cuales se enlaza, primero, la imagen de la palabra, y después, la imagen de la cifra. Más adelante se hace necesario, evidentemente, un cierto desprendimiento del concepto de lo sensible de la intuición. Éste se prepara mediante el uso de las cifras (arábigas), que en sí no dan imagen alguna de los números designados mientras que por otro lado, en la representación del sistema decimal (que también en cierta medida es intuitivo), representa un importante factor conceptual, a saber: la estructura del sistema de los números, la legalidad unitaria del proceder numérico progresivo hasta lo infinito. Más adelante siguen la misma dirección los símbolos del Álgebra, los cuales posibilitan una operación no meramente con determinados números dados, sino con factores generales; especialmente la x de la ecuación, como expresión del factor que hay que determinar en virtud de los factores dados; más adelante la significación de los factores conocidos y desconocidos de la igualdad, tanto de los constantes como de los variables (dependiente o independiente), por tanto, del concepto de función. La Física, guiada en todo caso por la instrucción algebraica, debía poner en claro, al mismo tiempo también, con esto, el concepto del cambio constante de factores. Una reflexión expresiva sobre los particulares progresos del pensar, tal y como se la propone el procedimiento de Euclides, no es necesaria en todos los casos. El pensar matemático debe, especialmente en los comienzos, desplegarse inmediatamente en la intuición y adaptarse a ella en libre movilidad, lo cual sería impedido por un exceso de abstracción lógica. Sin embargo, es importante en determinados grados una atención aguda de la forma lógica como tal, aunque menos para la Matemática

misma que para la formación lógica. En Aritmética, en Álgebra y en Geometría, es de un valor insustituible investigar por sí misma las soluciones y las pruebas. Estas pueden ser también alcanzadas por algunos discípulos inteligentes, en el supuesto de que en virtud de los previos ejercicios de la doctrina de las formas elementales (§ 24) tienen ya un fundamento seguro de la intuición y se progresa, en un orden exacto, de lo fácil a lo difícil. Los discípulos extraordinariamente dotados debían resolver problemas superiores. En general, correspondiendo a la extensión de la instrucción algebraica admitida más arriba, se debería seguir la geométrica, por lo menos hasta las secciones cónicas, pero empleándola preferentemente sobre la Física matemática.

§ 30. B) *Las ciencias naturales*

La instrucción física hay que tratarla, en consecuencia de lo dicho, en tanto que sea posible, matemática y deductivamente, entendiendo la inducción como camino para la deducción científica. Hay que entender la característica, tanto del proceder inductivo como del hipotéticamente deductivo, por el valor lógico de la observación rigurosa y del experimento mediante la comparación con el proceder puramente deductivo de la Matemática. En una consideración material hay que aspirar a una correspondiente inspección sobre todo el terreno de la Física, penetrando también moderadamente en lo particular, pues la conexión de las fuerzas naturales conocidas, la idea de la unidad de la naturaleza, debe hacerse clara, al menos en su finalidad. Para la exposición de la unión entre la naturaleza orgánica y la inorgánica son indispensables por lo menos los primeros principios fundamentales de la Química, que se extiende, lo mismo que la Física, sobre ambos terrenos y excluye desde el principio una diferenciación absoluta entre ambos. En

igual sentido es importante la conexión de la Física con la Fisiología; la Óptica física con la fisiológica, la acústica, etc. Debe saberse claramente qué sensación de los últimos fenómenos es la que se objetiva en las leyes físicas. Correspondiendo a esto, habría que tratar el reino orgánico, no meramente describiendo y clasificando, sino en virtud de la observación del proceso de la vida de las plantas y animales e introduciéndose hasta un cierto punto en las leyes fundamentales de los fenómenos de la vida, a fin de que también por este lado se comprenda claramente la unidad general de la legalidad de la naturaleza. El peligro de incurrir en abstracciones vacías de un materialismo especulativo se evita mediante la elaboración, todo lo independientemente posible, de los conceptos fundamentales de las ciencias naturales en problemas concretos regulados progresivamente. Pero la idea de la unidad de la naturaleza, que comprende también la vida humana, tanto la individual como la social, por lo que se refiere a sus fundamentos naturales, no hay que esquivarla de ningún modo y mantener siempre dispuesto el conocimiento crítico de que: 1º, la unidad absoluta de las fuerzas naturales es irrechazable, ciertamente, como idea para el conocimiento empírico, pero es sólo una idea, esto es, un problema infinito, y 2º, que hay en todo caso un dominio de la conciencia que no se amolda a la mera consideración de las leyes naturales: tal es el dominio del deber, consiguientemente de la moral.

§ 31. LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA

A) *La lengua materna*

A la educación lingüística en general, como formación del sentido lingüístico y de las facultades lingüísticas, pertenece: 1º, el conocimiento teórico de las leyes; 2º, el ejercicio práctico en el uso adecuado

del lenguaje. Para lo primero sirve: a) la instrucción gramatical; b) la lectura y explicación de trozos escogidos; para lo último, la composición oral y escrita. Si en esto no hay que exagerar el elemento lógico (§ 27), sin embargo debe apreciarse más y más la verdadera ventaja de la educación lingüística, por el hecho de que en ella la educación del intelecto se desprende menos que en las materias científico-exactas de la unidad de la formación humana, la cual abarca al mismo tiempo los elementos éticos y los estéticos.

Esta ventaja la ofrece perfectamente la educación de la lengua materna. Esta no puede prescindir del elemento gramatical; sin embargo, éste debe venir con ocasión del estudio de las lenguas extranjeras, las cuales contribuyen poderosamente al conocimiento de la propia lengua, y en segunda línea también en la lectura, y más aún en los ejercicios orales y escritos de la lengua madre. La materia para la lectura y los ejercicios de composición puede tomarse de casi todos los dominios de la instrucción humanista. Por tanto, mientras por un lado, en el estudio de la lengua materna se trabaja más o menos en toda otra instrucción, abarca, por otro lado, la instrucción directa de la lengua materna, mediante la materia en la que se ejercita, otras materias múltiples. Sirve, por tanto, más que ninguna otra enseñanza para presentar una cierta concentración de la materia instructiva. Precisamente en virtud de este fundamento cabe unir lo que pertenece a la instrucción superior y filosófica, junto con la griega y la matemática en especial, con la instrucción de la lengua materna. Pero con razón se coloca la parte más importante, por lo que respecta a la lectura, en el conocimiento de la forma y fondo de las poesías y obras literarias clásicas; y por lo que respecta a la composición propiamente dicha, en los problemas que surgen de este terreno, en donde hay que apreciar, tanto la pureza del lengua-

je como el pensamiento, y, siempre que sea posible, la forma plena de la exposición.

§ 32. B) *Lenguas extranjeras vivas*

Es indudable que a la formación del sentido lingüístico y de las facultades lingüísticas contribuyen también, de un modo inapreciable, las lenguas vivas. Así sirve preferentemente el francés, en las instituciones donde falta el latín, para el estudio gramatical. De todos modos, las lenguas modernas ocupan, en este respecto, un lugar posterior a las antiguas; pero como lenguas vivas tienen la ventaja especial de apresurar el dominio del lenguaje en virtud del ejercicio que exigen del oído y de la lengua. El conocimiento de las lenguas vivas es inevitable para mantener la comunidad animada y fecunda de nuestra vida cultural con las de los pueblos con quienes convivimos, lo cual, mediante la elevada relación mutua material y espiritual de las naciones, ha llegado a ser más y más de una necesidad irrechazable. Según esto, se empleará lo menos posible en la instrucción de las lenguas modernas, la preparación única del interés histórico (esto es, de la historia de la cultura y de la literatura). Más bien debe preceder el ejercicio del uso verdadero del lenguaje y el conocimiento de las obras literarias que tengan más significación para el presente. Por tanto, la elección de los trozos de lectura no debe determinarse pura y simplemente según su aspecto histórico-político o histórico-cultural-literario; pero tampoco exclusivamente según su aspecto estético. No debería desatenderse el conocimiento de la cultura, especialmente el de la literatura inglesa y francesa.

§ 33. C) *Las lenguas clásicas*

La educación en las lenguas clásicas sirve, por un lado, a los fines formales de la instrucción del len-

guaje en general, y por otro lado, para la apropiación del contenido espiritual que se halla depositado en las obras literarias de estas lenguas. En este respecto, las lenguas antiguas tienen preferentemente un gran valor porque representan en sí mismas un contenido significativo, tanto por lo que respecta a la lógica, como a la ética y estética, frente a otros tipos ricos de lenguas humanas. Por lo que se refiere al valor de estas literaturas y, por tanto, al contenido cultural del mundo antiguo, la cultura griega tiene para nosotros una mayor significación, no sólo como uno de los grados históricos previos más importantes de nuestra cultura nacional, sino como uno de sus factores esenciales. En el período de nuestra literatura clásica el contenido espiritual de los griegos ha llegado a convivir inmediatamente con nosotros, y se ha convertido en cierto modo en una parte de nuestro espíritu nacional. También sería injusto fundar el valor educador de la cultura griega exclusivamente en su carácter estético. Nosotros debemos a los griegos más que lo meramente estético, a saber: la fundamentación de la conciencia lógica y de la científico-formal y el concepto fundamental de una ética puramente humana. La instrucción griega sirve también preferentemente como introducción a la Filosofía; los diálogos de Platón ofrecen una base encantadora para esto, porque precisamente en ellos ha nacido propiamente la filosofía. Ahora bien, la cultura romana, y en general la latina, forma, con la griega, una unidad indivisible; a causa de la unión que hay entre la cultura griega y la moderna, no puede estar privada la última de un conocimiento penetrante de la primera. De todos modos, la cultura romana, considerada en sí misma, no tiene para nosotros un valor inmediatamente positivo como la griega; más bien en algunos aspectos hemos de defendernos de la fuerza espiritual que ha ejercido sobre toda la cultura occidental, me-

dante su concepto de Estado (con el cual se halla estrechamente unido el concepto de la Iglesia romana). Pero precisamente por esto se nos muestra como una fuerza que perdura hasta nuestros días, y así tiene para nosotros todavía una significación presente, inmediata, y no ha llegado a ser en todos sentidos "histórica". En esto consiste la necesidad de mantener también el conocimiento de esta cultura en nuestra nación.

Por lo que respecta al procedimiento de la instrucción en las lenguas clásicas, hay que acentuar especialmente: 1º que no se puede prescindir de ningún modo de un estudio exegético gramatical exacto; 2º que en la elección y manejo de los trozos de lectura no hay que proceder atendiendo exclusivamente a su aspecto histórico. El interés de la "concentración" no puede seducirnos a preferir exclusivamente la materia histórica, y menos aún la no histórica de los escritos en prosa (Platón, cartas de Cicerón, el orador), tratados exclusivamente desde un punto histórico (o histórico-literario).

§ 34. LA EDUCACIÓN HISTÓRICO-SOCIOLÓGICA

La Sociología e Historia, consideradas como ciencias causales, muestran una gran conexión con las ciencias naturales. Y la Sociología moderna procura, en efecto, aproximarse al método de las ciencias naturales; la investigación histórica reconoce cada vez más en las leyes fundamentales de la vida en común las verdaderas causas interiores de los cambios decisivos de la historia de los pueblos. Mas, por otro lado, la vida de la comunidad humana, y por tanto la historia, tiene una relación no menos esencial con las leyes fundamentales de la moral. La conciencia de la significación moral de la vida comunal humana, desde la familia hasta la comunidad del pueblo, y finalmente hasta la comunidad ideal de la especie humana, crece

originariamente sobre el terreno de la experiencia moral, bajo el influjo inmediato de los hechos de la vida en la comunidad fundada moralmente. La serie de los fenómenos de una tal comunidad es precisamente "Historia". Según esto, toda vida moral descansa, por un lado, sobre el fundamento histórico, y por otro lado, toda historia descansa en el fundamento del fenómeno moral; en virtud de esto, la Historia se diferencia fundamentalmente de un mero acontecer causal, esto es, de un mero acontecer natural. Ahora bien, sólo ejerce un influjo inmediatamente moral la participación inmediata en la comunidad humana fundada moralmente, que, totalmente pura, sólo es posible en la familia. Por eso ésta es como el primer fundamento inevitable de la educación moral, y también el primer fundamento de todo conocimiento de la historia humana. La comunidad del pueblo no influye moralmente de una manera igualmente inmediata; por tanto, tampoco puede ser conceptuada según su significación moral. Sin embargo, bajo la suposición de que la familia debe ser el fundamento de la conciencia moral de la comunidad, ejerce también un influjo moral la experiencia mediata, mediante la cual convivimos los sucesos comunes de la nación en la representación. Ampliando el círculo de la experiencia, desde las más estrechas hasta las más amplias formas de la comunidad humana (Sociología), o como se advierte en la profundidad del pasado (Historia), se extienden los conceptos morales a la idea de pueblo, y finalmente, a la de humanidad. Esencialmente, esta es la conexión buscada siempre entre la educación histórica y la moral, pero en la caracterización de lo histórico como "instrucción del carácter" (§ 37) no ha llegado nunca a una expresión incontestable. Es erróneo pensar que la significación moral de esta instrucción condiciona una estructura distinta según la materia y la manera de ser tratada, como lo exigiría

un punto de vista meramente intelectual. El conocimiento más maduro de la cosa avalora al mismo tiempo la acción moral, que yace indudablemente en la ampliación del círculo histórico-sociológico, bajo las previas condiciones dadas. Ahora bien, los problemas de un conocimiento propiamente científico de la historia, rebasan el punto de vista de la escuela; "la Historia no es una ciencia escolar" (*Willmann*). Pero es posible, y se exige de hecho, una tal instrucción en esta materia, la cual prepara por lo menos para el conocimiento científico de la Historia. También sería muy útil una idea abreviada de la Historia universal, tratada, siempre que fuera posible, sobre fundamentos reales, por lo menos en las épocas más importantes. De este modo se abriría el entendimiento a la magnitud de todo el problema y a la dirección que debiera adoptar el estudio histórico en general, y al mismo tiempo se evitaría la supuesta inteligencia de una madurez temprana y se despertaría el deseo de una instrucción fundamental.

§ 35. FORMACIÓN DE LA VOLUNTAD EN EL SEGUNDO PERÍODO DE LA EDUCACIÓN

La formación de la voluntad descansa, en general, en el ejercicio y en la enseñanza. Ambos se unen en los mismos elementos de la comunidad, en la cual el ejercicio, esto es, la acción educadora, se introduce por sí misma y surge después la enseñanza educadora. Los factores de la formación de la voluntad expuestos más arriba al tratar de la educación familiar (§ 22), se extienden capitalmente sobre el primero, esto es, sobre el ejercicio; continúan influyendo durante toda la educación, hasta que se alcanza el grado de libertad. Para conseguir ésta, la doctrina moral es un medio inevitable, pues precisamente ella se propone hacer más firme la verdadera convicción interior del discípulo, al-

canzando una fuerza que le capacite para dirigirse y preservarse por sí mismo en la medida en que entran y deben entrar la dirección y vigilancia exterior. Sin embargo, la doctrina como tal, no puede sustituir a la vida y a la acción; sólo puede acompañarlas iluminando el camino para conservarlas y fijarlas más y más. Sólo así puede decirse que es una doctrina educadora. Por esta razón debe partir siempre del hecho y volver a él. Ciertamente, en un proceso amplio debiera alejarse de la acción inmediata en la medida en que lo indica el fin, siempre más amplio, dirigiéndose a él; y, por tanto, se hace necesaria una reflexión complicada del medio. Pero no puede desprenderse nunca en absoluto del ejercicio adecuado, si quiere ejercer una acción educadora. Por tanto, debe también poner en continua conexión lo más lejano, de lo cual se aparta en el dominio de la reflexión práctica, con lo conocido por el verdadero ejercicio y la experiencia, y traerlo a la conciencia como algo que debe ser ejercitado en casos dados. Tal es lo que Pestalozzi ha acentuado más y más en el fundamento intuitivo de la doctrina moral; por el contrario, desaparece en absoluto en Herbert cuando considera la mera "formación del círculo del pensar", la mera "representación" de la materia múltiple del querer, según la unidad y totalidad, actuando determinadamente sobre la voluntad.

El punto de partida para la doctrina moral lo forman, según esto, en los primeros grados, las "historias", así como en los grados superiores la "historia"; y en primer término, las vividas, después las vividas por sí mismo, en tanto que sean de aquella clase que permitan realizar de un modo análogo las vividas. La enseñanza hay que obtenerla de tales historias en virtud de una abstracción sencilla. Las direcciones fundamentales de la abstracción se dan mediante los postulados fijos de la moralidad, y ciertamente el punto de

vista de la formación moral de la personalidad, por tanto, de la "enseñanza de la virtud", será para ellas, de modo primordial, la norma; pero después ésta debe profundizarse hasta llegar a la "doctrina de los deberes", pues la persona, en último lugar, recibe su valor de la cosa a la cual se consagra. La formación de las comunidades humanas con arreglo a la idea moral y el deber que corresponde a cada individuo, debe, pues, exponerse al discípulo, en primer término, intuitiva y prácticamente; pero después, en los grados superiores, también teóricamente, fundándolo en una verdadera deducción ética.

La doctrina moral corresponde totalmente en todo esto al carácter general del segundo período de la educación. Ahora bien; se pregunta qué papel le toca a la escuela y en especial a la instrucción en este problema.

§ 36. LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR COMO FACTOR FORMADOR DE LA VOLUNTAD

La primera suposición de un juicio adecuado del influjo educador de la escuela debe ser que ésta no puede tomar sobre sí la totalidad de la educación moral del niño en la edad escolar: que más bien su acción educadora entra sólo como un factor más amplio al que ha actuado hasta aquí; por tanto, al de la educación familiar. Lo que ésta produce para la educación de la voluntad no puede ser reemplazado por la escuela, como, viceversa, la característica de la escuela en la educación de la voluntad no puede ser producida por la casa. Esta característica consiste esencialmente en que la escuela eleva al discípulo de la inmediatabilidad del influjo individual próximo de la educación familiar y le traza una dirección mediata más alejada y general, pero precisamente por lo mismo más rica en contenido, tal y como se hace necesario en la evolución de la vida humana, en las

formas desarrolladas de la comunidad. Esto es idéntico a la elevación de un tal influjo que se dirige meramente al impulso inmediato, a uno tal que toma en consideración la fuerza del verdadero querer y lo desarrolla precisamente mediante esto. Despertar en el discípulo el verdadero querer debe ser, por tanto, la tendencia capital de la escuela en su aspecto formador de la voluntad, del mismo modo que a la educación intelectual corresponde el despertar el propio pensar. El sentimiento noble del honor, que se ha aceptado con razón como una fuerza educadora, especialmente en la edad escolar, tiene en realidad este sentido puramente moral. El muchacho desea ser un hombre; cogido por este sano impulso del honor, se le puede dirigir del modo más sencillo a todo lo bueno, a toda *virtus* (virtud, propiamente "virilidad"). El trabajo pensado rigurosamente, la disciplina de toda actividad exterior propia de la escuela, actúa en la misma dirección; un sentido de la regla y del orden es natural en esta edad para el niño normal, del mismo modo que un sentido común de compañerismo que prepara para el sentido ciudadano, tal y como se desarrolla naturalmente en la organización de la vida escolar, en la imagen abreviada de la comunidad ciudadana. La relación hacia los otros llega a ser predominante en el reconocimiento que se funda en la personalidad humana. En este respecto la organización escolar de todo el trabajo de la educación es una necesidad en este grado. Se aprende mediante esto a querer para todos, para la asociación como tal, lo que se quiere para sí mismo. Mas por esto la escuela debe tender también a ser una asociación de igualdad plena en vez de ser un mero establecimiento de enseñanza. Entonces, del compañerismo natural de los muchachos confundidos en una formación común, surgirá, por sí mismo también, el sentimiento de la patria y el sentido cívico, que en vano trata de crecer

mediante la mera enseñanza y las predicaciones reflexivas, explicadas por medio de ejemplos históricos.

§ 37. CONTRIBUCIÓN DE LA INSTRUCCIÓN A LA EDUCACIÓN DE LA VOLUNTAD

Instrucción educadora

En nuestra fundamentación teórica hemos indicado ya la unidad que existe entre la educación de la inteligencia y la de la voluntad. Ambas tienen en general la misma materia; nada de lo que está sometido a las leyes de la voluntad cae fuera de las leyes de la inteligencia, y viceversa; y si ambas se distinguen según la forma, sin embargo, el fundamento formal último es para las dos el mismo: legalidad en general, o unidad total de la conciencia; pero también dentro de este principio común ambas están en una tal relación complementaria opuesta que, quien concibe la ley del intelecto desde sus principios, no puede deducir también el reconocimiento de la ley de la voluntad, y viceversa. Por el contrario, no se deduce de nuestras suposiciones una dependencia de la educación de la voluntad con respecto a la educación del intelecto tal y como se afirma por Herbart y su escuela. La inteligencia, en un sentido formal, está más bien subordinada a la voluntad; por tanto, la educación intelectual podrá exigirse al mismo tiempo que la educación de la voluntad, pero no podrá producirse por sí sola. Según esto, no hay "educación sin instrucción", y no debía haber tampoco instrucción alguna "que no educase" pero no en el sentido (como dice Herbart) de que "los pensamientos se conviertan en sensaciones, y por tanto, en maneras de acción", o (como afirma Rein todavía más agudamente) "que la vida de las representaciones del hombre determina sus decisiones". De las meras representaciones no resulta nunca un querer; pero tampoco la representación, más

sentimiento ("sensación" en Herbart), da nunca un querer, sino que la voluntad, según su principio, permanece como algo propio, lo cual yace en germen en lo que se llama "interés"; pero más bien rige que es regido por ella (como parece, según Herbart). Hay que mencionar todavía el error, no de Herbart, sino de aquellos herbartianos que se dejan arrastrar por la acentuación del fin moral de la instrucción, y preferentemente por el de la instrucción histórico-lingüística y religiosa, valorando así la educación del entendimiento sólo como un medio que sirve a la educación de la voluntad, y de este modo no conceden a la instrucción valor según su significación propia. Nuestro saber es naturalmente una obra de valor; pero nuestro querer no lo es menos, y la relación que hay entre ambos no consiste, pura y simplemente, en una relación tal en que la voluntad fuera el señor y el saber el siervo, sino que siendo ambas conscientes de su falta de plenitud, tienden a alcanzar la perfección que les falta, y por lo mismo se ayudan y se sirven con fidelidad mutuamente. Pero aquellos herbartianos desconocen la independencia relativa del entendimiento, esto es, que el entendimiento obedece sólo a sus propias leyes, se rige y quiere ser regido según su comprensión propia; como, por otro lado, la independencia del querer se reduce cuando se la convierte en una mera resultante mecánica de los movimientos de la representación. Esto ha conducido a consecuencias prácticas notables, como la de que en la instrucción, que, sin embargo, sólo puede servir al desarrollo del entendimiento, se introduzcan otros elementos completamente distintos de los medios educadores del entendimiento, al colocar en el "calentar" e "interesar" (mediante las excitaciones del sentimiento, según lo entienden los herbartianos) en las materias mencionadas, la parte capital. La instrucción debe "interesar", ciertamente; pero el verdadero interés sur-

ge de la ocupación con la cosa, de la iluminación del conocimiento en el alma del que aprende, del desprendimiento de las propias fuerzas creadoras de la conciencia intelectual; por el contrario, este verdadero interés parece un perjuicio en el objeto cuando el lugar de éste lo ocupa, bajo el nombre de interés, un procedimiento exterior, cuando toda la personalidad, el entusiasmo del maestro, la conmoción de la presentación (en el sentido de la agitación del sentimiento), tal y como ocurre en la instrucción de aquellas materias que más cautivan al alumno, y que hasta se hallan prescritas en nuestro plan de enseñanza oficial. La falta resalta todavía más en aquellas materias de instrucción determinada, como las "materias de opinión" (por tanto, en las históricas y religiosas preferentemente). Por un lado, no puede ser nunca materia de instrucción (meramente como tal) producir opinión en vez de producir concepto y conocimiento; por otro lado, un grupo de materias no puede diferenciarse de las restantes por medio de esta señal; como si, por ejemplo, la historia pudiera colocarse fuera de la serie de las materias destinadas a formar el entendimiento, y como si la Matemática, por el contrario, mediante la exigencia poderosa de un sentido seriamente técnico y la disciplina rigurosa del pensar no contribuyese también a la formación del carácter. Más bien ha sido Platón el que ha visto profundamente esta cuestión, al pensar que precisamente la Matemática, mediante el desarrollo enérgico de la fuerza creadora de la conciencia, que conoce, educa inmediatamente para la "Filosofía" (la cual él la considera en primer término como conciencia moral). Y así hay que afirmar, en general, que la formación del entendimiento, precisamente cuando es más pura, contribuye a la formación de la voluntad. Mediante ella se fundamentan todas las virtudes en uno de sus aspectos. Naturalmente, este fundamento queda-

ría vacío si la verdadera energía originaria de la voluntad, no se apoderase de la materia que el entendimiento le ofrece; pero precisamente esta fuerza originaria del querer sólo puede desplegarse en estrecha unión con la fuerza igualmente originaria del entendimiento, la cual es completamente distinta de una recepción meramente pasiva, de una materia científica, esto es, de un desplegamiento de las fuerzas de la conciencia para la producción de sus objetos. El último fundamento de todas las faltas de aquella escuela consiste en que no reconoce la fuerza propiamente activa ("espontánea") del entendimiento y de la voluntad (como tampoco de la fantasía estética), y entiende la formación, según todas estas direcciones, en oposición completa a Pestalozzi y Kant; esto es, no como un desarrollo de dentro, sino como una formación exterior. Finalmente, hay que considerar en todo esto que la escuela no puede desarrollar plenamente la voluntad; pues esto no es meramente cosa del conocimiento y del "carácter", sino de la acción y de la vida, para la cual prepara ciertamente la escuela; pero sólo le introduce directamente en ella en una medida discreta.

§ 38. LA FORMACIÓN ESTÉTICA EN LA ESCUELA

El factor estético de la formación debe adquirir un valor en la instrucción de la escuela, como en toda obra de educación, según su característica especial, y no pura y simplemente desde el punto de vista supremo y último de la educación moral. La formación estética ayuda a la moral sólo como se ayudan todas las fuerzas anímicas en su armónica unión; pero precisamente esta armonía, como la musical, exige que los elementos bajo los cuales se verifica no se confundan, sino que se distingan claramente unos de otros. Precisamente así adquiere un valor más puro la acción estética como tal

y se hace más pura para contribuir al desarrollo armónico de toda la ciencia humana, y, por tanto, a la formación moral. Por el contrario, cuando la estética como tal no es considerada en su acción más pura y es lanzada al dominio de la educación moral y a las normas morales, a las cuales es, en sí misma, extraña, entonces no tiene nada de estética; o si la moral misma es confundida con la estética, habría que dudar de la pureza de la moral. Según esto, puede admitirse ciertamente que la materia de la poesía, por ejemplo, sirve a la instrucción moral; pero esto puede valer sólo en virtud de la materia; por lo demás, la poesía debe tener un valor puramente en sí mismo, esto es, como formación estética; pertenece a una instrucción completamente distinta, a la instrucción moral, desarrollar, en virtud de esto, la doctrina moral.

Por lo que respecta al procedimiento de la educación estética, hay que distinguir el influjo de una armonía estética con el medio ambiente y la formación directa estética del discípulo. La más alta significación del primer factor la ha hecho resaltar Platón en un empleo únicamente moral; y ha puesto la cuestión en un terreno social. Pero aquí, como en toda la educación, hay que construir sobre la actividad toda; por tanto, lo más importante es siempre la actividad directa del discípulo en la dirección estética. Ya hemos observado más arriba (§ 22) cómo los juegos del niño contienen los primeros fundamentos. Sin embargo, aunque en el juego del niño no hay nada que sea propiamente estético, no se puede hacer, en general, ninguna diferencia entre lo estético y lo no estético, entre lo que es meramente juego y lo que tiene un sentido real de vida. Por el contrario, a primera vista parece estar en contradicción el trabajo de la escuela con el propiamente estético. Sin embargo, puede mantenerse con derecho la exigencia de que todo trabajo ha de ser estético en todo lo posible, cuando (según

Pestalozzi) la belleza del trabajo, y así debía ser el trabajo de la escuela, descansa en la subordinación de la actividad exterior —que es frecuentemente poco estética—, a “lo que forma y eleva” en la educación: en la subordinación del trabajo exterior al trabajo interior. Por otro lado, lo estético tiene un aspecto realista y metódico que se aproxima a la educación escolar; necesita, por tanto, una metodización. Ciertamente, lo que puede alcanzarse en virtud de esto, no es arte, sino técnica. Pero para doblegar la “realidad” al dominio de la estética, es preciso la técnica. Para esto ofrecen ocasión, de hecho, todas las materias de enseñanza que son necesarias en la formación de la inteligencia y de la voluntad. Por tanto, todas las materias de instrucción participan, en su manera y en sus límites, tanto de la educación estética como de la ética; por lo demás, no hay que decir que en determinadas materias (preferentemente en el dibujo y en el canto) domina el fin estético. Ahora bien, la finalidad última no puede ser nunca la mera técnica, sino que se debe tender a los últimos fundamentos ideales de la estética (§ 13), a la libre formación de la fantasía, lo cual, naturalmente, cae fuera de los límites de la escuela.

§ 39. LA FORMACIÓN RELIGIOSA EN LA ESCUELA

No puede ser problema de la instrucción religiosa en la escuela (según nuestra decisión principal, § 14) inculcar al discípulo una precisa convicción dogmática, de cualquier clase que sea (o la completa “apropiación de las cosas sagradas”, como se deduce de los programas de enseñanza), sino sólo aquel conocimiento y aquella comprensión de los hechos religiosos y de su historia que son necesarios para toda la comprensión de nuestra vida cultural. Por tanto, la escuela ha de poner delante del discípulo la cuestión religiosa, pero no ha de inculcarle

autoritariamente una resolución determinada. Pues del mismo modo que en cualquier otro terreno, la convicción debe permanecer completamente libre en la conciencia del individuo; ni la Iglesia, ni el Estado, ni la familia o un grupo de familias (como quiere Dörfeld) pueden dictársela mediante ninguna autoridad exterior. El profesor de Religión debe, por tanto, penetrarse profundamente de la idea de que no puede inculcar en el alma del discípulo que a él se confía su propia confesión; no sólo no puede hacerlo por medios obligatorios exteriores, sino tampoco por medio de una sugestión fina, como lo hacen muchos eclesiásticos. De los fundamentos puramente pedagógicos se deduce fácilmente que el Estado no puede exigir una convicción dogmática, de cualquier clase que sea, ni especial ni general. Por el contrario, yace en el dominio de la escuela y corresponde a sus problemas necesarios la revelación del mundo de las representaciones religiosas, como uno de los aspectos más importantes de la cultura humana, en tanto que estas representaciones tienen una significación histórica para nuestra cultura nacional y un valor real en los días que corren; pero han de renunciar a toda pretensión dogmática. Así como es posible indudablemente y debe exigirse presentar históricamente los hechos de la vida religiosa del pasado y del presente y fundarlos psicológicamente, así debe ser posible también traerlos progresivamente a la comprensión del adulto según su conexión histórica y psicológica, sin que sea preciso imponerle al mismo tiempo autoritariamente una convicción religiosa. Este procedimiento es el único utilizable para quien ha llegado a comprender que la creencia religiosa, lo mismo que cualquiera otra convicción científica concreta, no puede ajustarse a algo fijo, absoluto, cerrado, desprendido de la evolución general; que en este terreno, lo mismo que en cualquier otro, no

puede darse una respuesta última absoluta cuyo reconocimiento pudiera exigirse pura y simplemente a todos. La investigación científica ha admitido, desde hace tiempo, esta misma postura para la religión; por tanto, debe valer también para la Pedagogía, si ésta tiene el deber de presentarse aquí como en otros terrenos sobre un fundamento científico. Con esto desaparecería el conflicto que padece actualmente la escuela con respecto a las cuestiones religiosas. En rigor, éstas no existen en la Universidad, en tanto que se reconoce como principio la libre investigación; de igual modo no debían existir para la escuela, si ella quiere y debe mantenerse sobre el mismo fundamento de libertad. Una Pedagogía que según los principios de Pestalozzi y Kant reconoce la educación como un desarrollo de dentro y no como una formación de fuera, debe decidirse también en la cuestión religiosa en el mismo sentido de libertad y estimación incondicionada de la conciencia. Es una ilusión pensar que con la instrucción autoritaria religiosa se presta un apoyo insustituible a la moral. Ello fuera cierto cuando se alcanzase realmente su idea apoyando en general ese espíritu de autoridad; pero frecuentemente, y en virtud de fundamentos muy explicables, realiza más bien lo contrario. Finalmente, la verdadera moralidad no puede apoyarse meramente en la autoridad, sino sólo en la libertad; ahora bien, un apoyo de la moralidad libre no lo presta aquella religión que se impone sin libertad, sino aquella otra cuya convicción crece dentro de una libertad plena. Por tanto, la instrucción religiosa ha de presentarse sobre fundamentos históricos y psicológicos, pero no dogmáticos. La materia no necesitaría ser esencialmente distinta de la empleada hasta aquí; solamente sería necesario una rigurosa selección y una ampliación en ciertos aspectos. Por el contrario, la manera

de tratarla sería, según los principios expuestos, fundamentalmente nueva.

§ 40. ELEMENTOS FILOSÓFICOS DE LA INSTRUCCIÓN ESCOLAR. "PROPEDEÚTICA FILOSÓFICA"

Si el problema general de la Filosofía es afirmar la unidad central de la vida del espíritu frente a la necesaria articulación de las actividades espirituales, el trabajo de la educación necesita también manifiestamente, para conservar su unidad, descansar sobre un fundamento filosófico, más aún cuando en su progreso constante, correspondiendo a la especificación general del trabajo de la cultura, se hace preciso dividirla en muchas materias particulares. Es indudable, ciertamente, que el verdadero filosofar está fuera de la madurez normal de la edad escolar; pero por lo menos puede y debe ser adquirido a la conclusión de la formación científica del entendimiento, para conseguir lo general de los problemas superiores y últimos de la formación humana, para la verdadera dirección de las cuestiones filosóficas y maneras de investigación; esto es perfectamente concebible en aquellos problemas, tal y como han sido determinados ya (§ 27). Ahora bien, si precisamente la Filosofía sirve para extender sus preguntas y sus maneras de investigación propias, no sólo a un terreno especial sino a todas las esferas de la vida espiritual humana, debe la instrucción, por lo menos en sus disciplinas fundamentales, tender a ella y preparar al alumno para su estudio. Entre las materias más apropiadas a este objeto podrían mencionarse las Matemáticas, el alemán y el griego; tampoco podría apartarse del contacto con la Filosofía, una instrucción religiosa presentada conforme a los principios arriba mencionados. Ahora bien, cabe preguntarse si además de todos estos medios que preparan para la Filosofía, en virtud de una instrucción especial, sería pre-

ciso un estudio especial directo de la Filosofía tal y como se menciona en el título "Propedéutica filosófica", la cual se hallaba en uso antiguamente y empieza a aparecer de nuevo. La contestación afirmativa a esta pregunta surge precisamente del carácter mismo de la Filosofía, toda vez que es el punto de partida común para todas las direcciones especiales de la formación espiritual. No basta dirigirse a uno u otro aspecto de los problemas filosóficos, sino que deben abarcarse en conjunto, por lo menos al final estas direcciones múltiples, a fin de llevar a la conciencia todos los problemas especiales filosóficos. No se trata de obtener una solución, cualquiera que

sea, de estos problemas, sino sólo de despertar el entendimiento en este sentido, para lo cual bastaría algunas horas empleadas intensivamente en el último o en los dos últimos años del período escolar. Sin embargo, esta preparación filosófica no ha de limitarse a una de sus disciplinas, sino que debe extenderse a todas las fundamentales, esto es, a la Lógica, Ética y Estética, y, como última unión interior subjetiva de todas éstas, a la Psicología; en suma, debe desarrollar su problema fundamental, esto es, el enlazamiento múltiple que ha sido ya dado en las diferentes esferas de la formación científica, presentándolos en conexión mutua.

TERCER PERIODO

FORMACIÓN LIBRE DEL ADULTO, ESPECIALMENTE EN LA UNIVERSIDAD Y ESCUELAS NORMALES

§ 41. ESCUELAS SUPERIORES, ESPECIALMENTE LA UNIVERSIDAD

Las Escuelas superiores (Universidad, Escuelas técnicas, Escuelas superiores profesionales, Academias de Arte, etc.) sirven a la formación directa de todas las profesiones, que necesitan de una larga madurez de las fuerzas espirituales, cuya formación, por tanto, sólo se alcanza en la edad adulta. Si conforme a esto deben dedicar gran espacio a la formación técnica específica, necesitan, por lo mismo, del contrapeso de una educación general profunda. Esto vale especialmente para la Universidad, la cual debe suministrar la formación teórico-científica, de todas las profesiones que aquélla supone. Ahora bien, si toda educación verdadera descansa en la actividad de sí mismo, debe cumplirse esto, en mayor medida, en sus grados superiores. Por esto debe la Universidad, cual corresponde al carácter rigurosamente científico de su instrucción, cuyo principio es la unión estrecha de la investigación y de la doctrina, mantener sus direcciones fundamentales sobre la base de la libertad y de la propia actividad. No sólo el trabajo de la investigación y de la formación científica, sino también el cultivo del carácter libre, dirigido puramente a la cosa, necesita de un lugar donde pueda desplegarse libre de los influjos exteriores y de las exigencias inmediatas de la práctica. También la "libertad de aprender" de los estudiantes, esto es, la libertad de elegir los caminos más adecuados para

la educación profesional y general, según las necesidades individuales y el propio juicio, pertenece a esta "libertad académica" general. Por lo que respecta a la organización de la instrucción académica en especial, claro está que no se alcanza en ningún dominio con oír meramente las explicaciones (*Vorlesungen*). La explicación sólo pretende dar una idea general del campo elaborado y de los medios de trabajo existentes y proporcionar excitaciones y advertencias para su trabajo en particular, el verdadero trabajo queda reservado al estudio personal y libre, el cual se desarrolla en realidad y se mantiene en caminos fecundos en el Seminario científico (Instituto) o el práctico (*Praktikum*), el cual se diferencia de la explicación o conferencia por la directa participación del discípulo. Mediante el desarrollo amplio de la esencia del Seminario se elevaría la colaboración intensiva entre maestro y discípulo, y al mismo tiempo, podrían desaparecer casi en absoluto los defectos que se hallan adheridos a la esencia de las pruebas académicas.

§ 42. LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS

La formación del profesorado es, en nuestro país y en nuestro tiempo, fundamentalmente diferente en su interior y completamente separada en su exterior, para los maestros de las escuelas populares y los de las escuelas superiores. Para aquéllos se limita a la visita inmediata de las

escuelas públicas (en los establecimientos preparatorios y en los Seminarios de maestros), y de este modo, la preparación técnica del contenido, la enseñanza, deja lugar a la técnica del procedimiento. De aquí resulta que se hace necesaria una complementación supletoria mediante el estudio universitario, por lo menos para el asiduo maestro de escuela pública. Frente a esto; la preparación del maestro de las escuelas superiores se limita en la Universidad casi exclusivamente, al estudio de las materias y la formación técnica se adquiere en el llamado "curso de Seminario" casi coincide con la introducción en la actividad de la enseñanza práctica; esta amplia diferencia de la formación de ambas categorías de maestros tiene manifiestamente un fundamento, que descansa más bien en razones exteriores y económicas que en razones interiores esenciales a la cosa misma. Pues si para el maestro de las escuelas superiores se exige una formación técnica, comprensiva, larga y duradera, que no se halla separada en la práctica de una educación general, no puede el maestro de la escuela pública, a su vez, estar privado de un conocimiento profundo de las diferentes materias, ni, viceversa, el maestro de las escuelas superiores puede prescindir de la preparación técnico-pedagógica; por lo menos la relación entre la adquisición del saber y su empleo no puede ser opuesta para ambas categorías de maestros, sino que es conveniente que el estudio de las materias alcance un cierto grado antes de hacer su empleo en una actividad propiamente docente. Todas las exigencias podrían cumplirse mediante un Seminario común para ambas clases de maestros (como lo exige también Willmann en su *Didáctica*), el cual se hallaría en una cierta conexión con la Universidad y en todo caso podría ser trasladado a la ciudad universitaria. Para los futuros maestros de escuela pública estaría sujeta la visita de este Seminario

meramente a las pruebas de madurez de la escuela superior (bajo la supresión del establecimiento preparatorio), pero podrían profundizar, al mismo tiempo, en la visita al seminario correspondiente, su formación científica, mediante la asistencia a aquellas lecciones adecuadas y ejercicios de la Universidad. Por el contrario, los futuros maestros de las escuelas superiores estarían obligados a asistir en el Seminario a los cursos práctico-pedagógico después de haber terminado su estudio científico en la Universidad, aunque teniendo siempre ocasión de entregarse antes a la práctica de la enseñanza en una cierta medida. Pero como los fundamentos teóricos de la Pedagogía pertenecen a la formación teórica en general, deben darse en la Universidad mediante las lecciones y ejercicios de la Filosofía.

Por lo que respecta al contenido teórico de la preparación del maestro, necesita éste, ante todo, una base fundamentalmente filosófica, según lo venimos exponiendo desde el principio en este libro, pues la ciencia de la formación del hombre, sólo puede descansar en la ciencia del hombre; pero, justamente, la conciencia científica suprema del hombre, en cuanto se refiere a las leyes fundamentales de su esencia espiritual, es lo que ejercita la Filosofía. A sus suposiciones pertenece, de igual modo, la ciencia de la naturaleza del hombre, Antropología, y más aún la ciencia de la cultura humana con arreglo a un método histórico. La Pedagogía y la Historia tienen, en cierto modo, los mismos objetos; ambas tratan del desarrollo del hombre en lo humano: aquélla de un modo general, pero siempre en relación a la época cultural dada históricamente; ésta empíricamente, especializada en el tiempo y en el pueblo. Pero en tanto que el trabajo de la cultura de un pueblo se recopila en el Estado, la Pedagogía entra de igual modo en relación con el derecho político. La educación y

el Estado tienen, en cierto modo, los mismos problemas: introducción del ideal de la cultura en la realidad de la esencia humana, en tanto que esto es posible. El Estado ideal sería, por tanto, el educador ideal y viceversa; sólo puede aproximarse progresivamente a su ideal en virtud del mejoramiento de la educación. Según esto, la formación teórica del pedagogo no es un estudio científico especial, sino más bien un estudio incluido en aquella unidad plena de la educación, a base de la Filosofía, que nosotros entendemos bajo el nombre de "Humanidad", en

el pleno sentido de la palabra. Después viene la organización práctica en la técnica de la instrucción, que sólo es posible en estrecha unión con el ejercicio de la práctica de la enseñanza, y por tanto, ha de realizarse en un Seminario con ejercicios escolares. La unión exterior, mencionada más arriba, del Seminario con la Universidad ofrecería, además de las ventajas ya mencionadas; otra, a saber: que la Pedagogía teórica, que técnicamente pertenece al dominio de la extensión universitaria, no estaría separada de la práctica, como ocurre actualmente.

FIN DE
«CURSO DE PEDAGOGÍA SOCIAL»

ÍNDICE

	<i>Pág.</i>
EL AUTOR Y SU OBRA	IX
 PROPEDEÚTICA FILOSÓFICA 	
PREÁMBULO	3
CAPÍTULO PRIMERO. Introducción general a la filosofía. Su concepto, método y división	7
§ 1. Caracterización general	7
§ 2. El conocimiento espontáneo (natural) y su origen	7
§ 3. Las categorías espontáneas (naturales)	8
§ 4. Crítica del conocimiento espontáneo (natural)	9
§ 5. Carácter del conocimiento científico	10
§ 6. La unidad del conocimiento científico y su límite. Problemas trascendentes	11
§ 7. La realidad del conocimiento. Problemas trascendentes	12
§ 8. Los temas especiales de la filosofía	13
CAPÍTULO SEGUNDO. Elementos de lógica	15
A. TEORÍAS FUNDAMENTALES DEL CONCEPTO, JUICIO, CONCLUSIÓN, PRUEBA	15
§ 9. Forma fundamental del concepto y juicio	15
§ 10. La materia del conocimiento	16
§ 11. Formas complejas de los juicios	17
§ 12. La cantidad del juicio y la síntesis cuantitativa	18
§ 13. La cualidad del juicio y la síntesis cualitativa	19
§ 14. Formas fundamentales de la conclusión. a) La conclusión inmediata	20
§ 15. b) El silogismo	22
§ 16. c) Inducción e inferencia por analogía	23
§ 17. El proceder científico	24
B. LÍNEAS FUNDAMENTALES DE LA TEORÍA DE LA EXPERIENCIA	25
§ 18. El problema del objeto	25
§ 19. Las leyes fundamentales de la sensibilidad: tiempo y espacio	26

	<i>Pág.</i>
§ 20. La objetivación de lo sensible según las leyes fundamentales de la cantidad y la cualidad	27
§ 21. La constitución del objeto de experiencia según las leyes fundamentales del enlace dinámico	29
§ 22. La idea de lo incondicionado en su significación teórica y práctica. El idealismo de la crítica del conocimiento como supuesto del idealismo ético	31
CAPÍTULO TERCERO. Elementos de ética	32
A. ÉTICA PURA	32
§ 23. El problema de la ética	32
§ 24. El positivismo ético	32
§ 25. La ética de la filosofía crítica	33
§ 26. Los principios capitales de la ética pura	34
§ 27. Deducción de la ley fundamental de la moralidad ...	35
B. ÉTICA CONCRETA	36
§ 28. Los grados de la actividad: impulso, voluntad y razón práctica	36
§ 29. Moralidad del individuo y moralidad de la comunidad	37
§ 30. El sistema de las virtudes individuales	38
1. Veracidad	38
§ 31. 2. La valentía	39
§ 32. 3. Pureza y orden moral de la vida impulsiva	40
§ 33. 4. La justicia	41
§ 34. Paralelismo de las funciones de la vida individual y social	41
§ 35. Las clases fundamentales de actividades sociales	43
§ 36. Ley básica de la evolución social	44
§ 37. Las virtudes de la comunidad	46
§ 38. La organización social de la educación	47
APÉNDICE. El problema de la estética y de la filosofía de la religión	50
§ 39. Tarea y principio de la estética	50
§ 40. La religión en sus relaciones con la ciencia, la moralidad y el arte	52
CAPÍTULO CUARTO. Elementos de psicología	55
§ 41. El objeto de la psicología	50
§ 42. El método de la psicología	56
§ 43. La sensación	57
§ 44. La tendencia	59
§ 45. El sentimiento	60
§ 46. La representación	63
§ 47. La representación del tiempo y del espacio	64

	Pág.
§ 48. Concepto y conocimiento	66
§ 49. Experiencia e idea, voluntad y razón	67

KANT Y LA ESCUELA DE MARBURGO

PPEÁMBULO	71
PREFACIO DEL AUTOR	75
TEXTO (CONFERENCIA DADA EN LA "SOCIEDAD KANTIANA" DE HALLE, EL 27 DE ABRIL DE 1912)	77

CURSO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

PREÁMBULO	101
PRIMERA PARTE. Fundamentación	105
§ 1. Pedagogía como ciencia, no mera doctrina artística ..	105
§ 2. Descripción analógica del problema de la educación ..	105
§ 3. Problema del concepto de la formación (<i>Bidung</i>) o de la educación (<i>Erziehung</i>)	105
§ 4. Principio para la deducción de la idea de la forma- ción (<i>Bildung</i>)	106
§ 5. La filosofía como fundamento de la pedagogía	106
§ 6. Participación de las ciencias puramente legislativas (lógica, ética, estética) en la fundamentación de la pedagogía	107
§ 7. Participación de la psicología en la fundamentación de la pedagogía	108
§ 8. La sistemática del contenido de la educación como parte fundamental de la pedagogía	109
§ 9. Estructura del contenido de la educación	110
§ 10. La esfera del intelecto	111
§ 11. Ley fundamental de la marcha graduada de la forma- ción en general	112
§ 12. El mundo de la voluntad y la legalidad de la forma- ción de la voluntad	113
§ 13. El mundo del arte y la formación estética	115
§ 14. La formación religiosa	116
§ 15. Educación y comunidad.—Pedagogía social	118
§ 16. Marcha gradual de la comunidad educadora	119
§ 17. Funciones fundamentales de la vida social, clases fun- damentales de las actividades sociales e idea pedagó- gico-social del Estado	121

	<i>Pág.</i>
§ 18. Grados de la organización de la educación: la casa, la escuela y la unión libre de los adultos	123
SEGUNDA PARTE. Descripción del proceso de la educación en sus rasgos capitales	125
<i>Primer periodo. Infancia</i>	125
§ 19. La formación del mundo de la percepción	125
§ 20. Elementos del proceso lógico en la formación de las percepciones	126
§ 21. El lenguaje y los comienzos de la formación conceptual	127
§ 22. Juego y trabajo.—Educación moral y estética en el primer periodo de la educación	128
<i>Segundo periodo. Escuela</i>	130
§ 23. Educación escolar y familiar. Escuela popular general (elemental o primaria)	130
(A) Escuela elemental y escuela profesional	131
§ 24. Factores formales o “elementos” de la formación del entendimiento	131
1. Número y forma	131
§ 25. 2. Lenguaje y escritura	133
§ 26. Dirección de la instrucción técnica en un grado científico	134
(B) Escuela media o superior (secundaria)	134
§ 27. La preparación científica	134
§ 28. Problemas y clases de las escuelas superiores	136
§ 29. La formación matemática y la científica	137
A) La matemática	137
§ 30. B) Las ciencias naturales	138
§ 31. La educación lingüística	138
A) La lengua materna	138
§ 32. B) Lenguas extranjeras vivas	139
§ 33. C) Las lenguas clásicas	139
§ 34. La educación histórica sociológica	140
§ 35. Formación de la voluntad en el segundo periodo de la educación	141
§ 36. La organización escolar como factor formador de la voluntad	142
§ 37. Contribución de la instrucción a la educación de la voluntad	143
Instrucción educadora	143
§ 38. La formación estética en la escuela	145
§ 39. La formación religiosa en la escuela	146

	<i>Pág.</i>
§ 40. Elementos filosóficos de la instrucción escolar. "Pro- pedéutica filosófica"	147
<i>Tercer periodo.</i> Formación libre del adulto, especial- mente en la Universidad y escuelas normales	149
§ 41. Escuelas superiores, especialmente la Universidad	149
§ 42. La formación de los maestros	149

ESTE LIBRO SE ACABÓ DE IMPRIMIR EL DÍA
30 DE ABRIL DE 1975, EN LOS TALLERES

FUENTES IMPRESORES, S. A.

Centeno 4-B, México 13, D. F.

LA EDICIÓN CONSTA DE 5,000 EJEMPLARES
MÁS SOBRANTES PARA REPOSICIÓN

EN LA MISMA COLECCIÓN "SEPAN CUANTOS..." *

128.	ALARCÓN, Pedro A. de: <i>El Escándalo</i> . Prólogo de Juana de Ontañón. <i>Rústica</i>	\$ 15.00
134.	ALARCÓN, Pedro A. de: <i>El niño de la bola. El sombrero de tres picos. El capitán veneno</i> . Notas preliminares de Juana de Ontañón. <i>Rústica</i>	15.00
225.	ALAS, "Clarín" Leopoldo: <i>La Regenta</i> . Introducción de Jorge Ibar-güengoitia. <i>Rústica</i>	30.00
126.	ALCOTT, Louisa M.: <i>Mujercitas. Más cosas de Mujercitas</i> . <i>Rústica</i>	15.00
273.	ALCOTT, Louisa M.: <i>Hombrecitos</i> . <i>Rústica</i>	18.00
182.	ALEMÁN, Mateo: <i>Guzmán de Alfarache</i> . Introducción de Aman-cio Bolaño e Isla. <i>Rústica</i>	25.00
229.	ALFONSO EL SABIO: <i>Cantigas de Santa María. Cantigas profa-nas. Primera crónica general. General e grand estoria. Espéculo. Las siete partidas. El setenario. Los libros de astronomía. El lapi-dario. Libros de ajedrez, dados y tablas. Una carta y dos testamen-tos. Antología</i> . Con un estudio preliminar de Margarita Peña y un vocabulario. <i>Rústica</i>	15.00
15.	ALIGHIERI, Dante: <i>La Divina Comedia. La vida nueva</i> . Intro-ducción de Francisco Montes de Oca. <i>Rústica</i>	18.00
61.	ALTAMIRANO, Ignacio M.: <i>El Zarco. La Navidad en las Monta-ñas</i> . Introducción de María del Carmen Millán. <i>Rústica</i>	15.00
62.	ALTAMIRANO, Ignacio M.: <i>Clemencia. Cuentos de Invierno</i> . <i>Rústica</i>	15.00
43.	ALVAR, Manuel: <i>Poesía tradicional de los judíos españoles</i> . <i>Rústica</i>	30.00
122.	ALVAR, Manuel: <i>Cantares de Gesta medievales. Cantar de Ron-cesvalles. Cantar de los Siete Infantes de Lara. Cantar del Cerco de Zamora. Cantar de Rodrigo y el rey Fernando. Cantar de la Campana de Huesca</i> . <i>Rústica</i>	25.00
151.	ALVAR, Manuel: <i>Antigua poesía española lírica y narrativa. Jar-chas. Libro de infancia y muerte de Jesús. Vida de Santa María Egipciaca. Disputa del alma y el cuerpo. Razón de amor con los denuestos del agua y el vino. Elena y María (disputa del clérigo y el caballero). El planto ¡ay Jerusalén! Historia troyana en pro-sa y verso</i> . <i>Rústica</i>	20.00
174.	ALVAR, Manuel: <i>El romancero viejo y tradicional</i> . <i>Rústica</i>	35.00
244.	ÁLVAREZ QUINTERO, Serafín y Joaquín: <i>Malvaloca. Amores y Amorios. Puebla de las mujeres. Doña Clarines. El genio alegre</i> . Prólogo de Ofelia Garza de Del Castillo. <i>Rústica</i>	18.00
131.	AMADÍ DE GAULA. Introducción de Arturo Souto. <i>Rústica</i> ...	15.00
157.	AMICIS, Edmundo: <i>Corazón</i> . Prólogo de María Elvira Bermúdez. <i>Rústica</i>	13.00

* Los números que aparecen a la izquierda corresponden a la numeración de la Colección.

83.	ANDERSEN, Hans Christian: <i>Cuentos</i> . Prólogo de María Edmée Álvarez. <i>Rústica</i>	\$ 15.00
76.	ARCIPRESTE DE HITA: <i>Libro de Buen Amor</i> . Versión antigua, con prólogo y versión moderna de Amancio Bolaño e Isla. <i>Rústica</i>	22.00
67.	ARISTÓFANES: <i>Las once comedias</i> . Versión directa del griego con introducción de Ángel María Garibay K. <i>Rústica</i>	25.00
70.	ARISTÓTELES: <i>Ética Nicomaquea. Política</i> . Versión española e introducción de Antonio Gómez Robledo. <i>Rústica</i>	15.00
120.	ARISTÓTELES: <i>Metafísica</i> . Estudio introductivo, análisis de los libros y revisión del texto por Francisco Larroyo. <i>Rústica</i>	18.00
124.	ARISTÓTELES: <i>Tratados de Lógica (El Organon)</i> . Estudio introductivo, preámbulos a los tratados y notas al texto por Francisco Larroyo. <i>Rústica</i>	30.00
82.	ARRANGOIZ, Francisco de Paula de: <i>México desde 1808 hasta 1867</i> . Prólogo de Martín Quirarte. <i>Rústica</i>	90.00
195.	ARROYO, Anita: <i>Razón y pasión de Sor Juana</i> . <i>Rústica</i>	15.00
200.	BALBUENA, Bernardo de: <i>La grandeza mexicana y Compendio apologético en alabanza de la poesía</i> . Prólogo de Luis Adolfo Domínguez. <i>Rústica</i>	13.00
53.	BALMES, Jaime L.: <i>El Criterio</i> . Estudio preliminar de Guillermo Díaz-Plaja. <i>Rústica</i>	13.00
241.	BALMES, Jaime: <i>Filosofía Elemental</i> . Estudio preliminar de Raúl Cardiel. <i>Rústica</i>	15.00
112.	BALZAC, Honorato de: <i>Eugenia Grandet. La Piel de Zapa</i> . Prólogo de Carmen Galindo. <i>Rústica</i>	18.00
17.	BECQUER, Gustavo Adolfo: <i>Rimas, leyendas y narraciones</i> . Prólogo de Juana de Ontañón. <i>Rústica</i>	15.00
72.	BEECHER STOWE, Harriet: <i>La Cabaña del tío Tom</i> . Introducción de Daniel Moreno. <i>Rústica</i>	18.00
35.	BERCEO, Gonzalo de: <i>Milagros de Nuestra Señora. Vida de Santo Domingo de Silos. Vida de San Millán de la Cogolla. Vida de Santa Oria. Martirio de San Lorenzo</i> . Versión antigua y moderna. Prólogo y versión moderna de Amancio Bolaño e Isla. <i>Rústica</i> ...	22.00
119.	BRONTE, Emily: <i>Cumbres Borrascosas</i> . Prólogo de Sergio Pitó. <i>Rústica</i>	15.00
104.	CABALLERO, Fernán: <i>La Gaviota. La familia de Alvareda</i> . Prólogo de Salvador Reyes Nevares. <i>Rústica</i>	18.00
74.	CALDERÓN DE LA BARCA, Madame: <i>La Vida en México</i> . Traducción y prólogo de Felipe Teixidor. <i>Rústica</i>	30.00
41.	CALDERÓN DE LA BARCA, Pedro: <i>La Vida es sueño. El alcalde de Zalamea</i> . Prólogo de Guillermo Díaz-Plaja. <i>Rústica</i>	15.00
222.	CALDERÓN, Fernando: <i>A ninguna de las tres. El torneo. Ana Bolena. Hermano o la vuelta del cruzado</i> . Prólogo de María Edmée Álvarez. <i>Rústica</i>	13.00
252.	CAMOENS, Luis de: <i>Los Lusitadas</i> . Traducción, prólogos y notas de Ildefonso-Manuel Gil. <i>Rústica</i>	18.00
215.	CARROLL, Lewis: <i>Alicia en el país de las maravillas. Al otro lado del espejo</i> . Ilustrado con grabados de John Tenniel. Prólogo de Sergio Pitó. <i>Rústica</i>	18.00
57.	CASAS, Fr. Bartolomé de las: <i>Los Indios de México y Nueva España</i> . Antología. Edición, prólogo, apéndices y notas de Edmundo O'Gorman; con la colaboración de Jorge Alberto Manrique. <i>Rústica</i>	25.00
223.	CASONA, Alejandro: <i>Flor de leyendas. La sirena varada. La dama</i>	

	<i>del alba. La barca sin pescador. Prólogo de Antonio Magaña Esquivel. Rústica</i>	\$ 18.00
249.	CASONA, Alejandro: <i>Otra vez el diablo. Nuestra Natacha. Prohibido suicidarse en primavera. Los árboles mueren de pie.</i> Prólogo de Antonio Magaña Esquivel. <i>Rústica</i>	18.00
268.	CASTRO, Guillén de: <i>Las mocedades del Cid.</i> Prólogo de María Edmée Álvarez. <i>Rústica</i>	15.00
25.	CERVANTES DE SALAZAR, Francisco: <i>México en 1554 y Túmulo Imperial.</i> Edición, prólogo y notas de Edmundo O'Gorman. <i>Rústica</i>	15.00
6.	CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de: <i>El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha.</i> Prólogo y esquema biográfico por Américo Castro. <i>Rústica</i>	22.00
9.	CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de: <i>Novelas ejemplares.</i> Comentario de Sergio Fernández. <i>Rústica</i>	15.00
98.	CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de: <i>Entremeses.</i> Introducción de Arturo Souto. <i>Rústica</i>	15.00
20.	CÉSAR, Cayo Julio: <i>Comentarios de la guerra de las Galias. Guerra civil.</i> Prólogo de Xavier Tavera. <i>Rústica</i>	13.00
230.	CICERÓN: <i>Los oficios o los deberes. De la vejez. De la amistad.</i> Prólogo de Joaquín Antonio Peñalosa. <i>Rústica</i>	13.00
234.	CICERÓN: <i>Tratado de la República. Tratado de las leyes. Catilinaria.</i> <i>Rústica</i>	15.00
	CID: Véase <i>Poema de Mío Cid.</i>	
137.	CIEEN MEJORES POESÍAS LÍRICAS DE LA LENGUA CASTELLANA (LAS). Selección y Advertencia Preliminar de Marcelino Menéndez y Pelayo. <i>Rústica</i>	15.00
29.	CLAVIJERO, Francisco Javier: <i>Historia antigua de México.</i> Edición y prólogo de Mariano Cuevas. <i>Rústica</i>	30.00
143.	CLAVIJERO, Francisco Javier: <i>Historia de la Antigua o Baja California.</i> PALOU, Fr. Francisco: <i>Vida de Fr. Junípero Serra y Misiones de la California Septentrional.</i> Estudios preliminares por Miguel León-Portilla. <i>Rústica</i>	50.00
60.	COLOMA, P. Luis: <i>Boy.</i> Prólogo de Joaquín Antonio Peñalosa. <i>Rústica</i>	15.00
91.	COLOMA, P. Luis: <i>Pequeñeces y Jeromín.</i> Prólogo de Joaquín Antonio Peñalosa. <i>Rústica</i>	25.00
167.	COMENIO, Juan Amós: <i>Didáctica Magna.</i> Prólogo de Gabriel de la Mora. <i>Rústica</i>	25.00
7.	CORTÉS, Hernán: <i>Cartas de relación.</i> Nota preliminar de Manuel 'Alcalá. Ilustraciones. Un mapa plegado. <i>Rústica</i>	18.00
181.	COULANGES, Fustel de: <i>La ciudad antigua. (Estudio sobre el culto, el derecho y las instituciones de Grecia y Roma).</i> Estudio preliminar de Daniel Moreno. <i>Rústica</i>	18.00
100.	CRUZ, Sor Juana Inés de la: <i>Obras completas.</i> Prólogo de Francisco Monterde. <i>Rústica</i>	90.00
256.	CUYAS ARMENGOL, Arturo: <i>Hace falta un muchacho.</i> Libro de orientación en la vida, para los adolescentes. Ilustrada por Juez. <i>Rústica</i>	18.00
148.	CHÁVEZ, Ezequiel A.: <i>Sor Juana Inés de la Cruz.</i> Ensayo de Psicología y de estimación del sentido de su vida para la historia de la cultura y de la formación de México. <i>Rústica</i>	15.00
42.	DARÍO, Rubén: <i>Azul... El Salmo de la pluma. Cantos de vida y esperanza. Otros poemas.</i> Edición de Antonio Oliver Belmás. <i>Rústica</i>	15.00

140.	DEFOE, Daniel: <i>Aventura de Robinson Crusoe</i> . Prólogo de Salvador Reyes Nevares. <i>Rústica</i>	\$ 15.00
154.	DELGADO, Rafael: <i>La Calandria</i> . Prólogo de Salvador Cruz. <i>Rústica</i>	15.00
177.	DESCARTES: <i>Discurso del método. Meditaciones metafísicas. Reglas para la dirección del espíritu. Principios de la filosofía</i> . Estudio introductivo, análisis de las obras y notas al texto por Francisco Larroyo. <i>Rústica</i>	13.00
5.	DÍAZ DEL CASTILLO, Bernal: <i>Historia verdadera de la conquista de la Nueva España</i> . Introducción y notas de Joaquín Ramírez Cabañas. Con un mapa. <i>Rústica</i>	25.00
127.	DICKENS, Carlos: <i>David Copperfield</i> . Introducción de Sergio Pitol. <i>Rústica</i>	25.00
28.	DON JUAN MANUEL: <i>El conde Lucanor</i> . Versión antigua y moderna e introducción de Amancio Bolaño e Isla. <i>Rústica</i>	15.00
64.	DOSTOIEVSKI, Fedor M.: <i>El príncipe idiota. El sepulcro de los vivos</i> . Notas preliminares de Rosa María Phillips. <i>Rústica</i>	18.00
106.	DOSTOIEVSKI, Fedor M.: <i>Los hermanos Karamazov</i> . Prólogo de Rosa María Phillips. <i>Rústica</i>	25.00
108.	DOSTOIEVSKI, Fedor M.: <i>Crimen y Castigo</i> . Introducción de Rosa María Phillips. <i>Rústica</i>	20.00
259.	DOSTOIEVSKI, Fedor M.: <i>Las noches blancas. El jugador. Un ladrón honrado</i> . Prólogo de Rosa María Phillips. <i>Rústica</i>	18.00
73.	DUMAS, Alejandro: <i>Los tres Mosqueteros</i> . Prólogo de Salvador Reyes Nevares. <i>Rústica</i>	18.00
75.	DUMAS, Alejandro: <i>Veinte años después</i> . <i>Rústica</i>	18.00
99.	ERCILLA, Alonso de: <i>La Araucana</i> . Prólogo de Ofelia Garza de Del Castillo. <i>Rústica</i>	25.00
233.	ESPINEL, Vicente: <i>Vida de Marcos Obregón</i> . Prólogo de Juan Pérez de Guzmán. <i>Rústica</i>	15.00
202.	ESPRONCEDA, José de: <i>Obras poéticas. El Pelayo. Poemas líricas. El estudiante de Salamanca. El diablo mundo</i> . Prólogo de Juana de Ontañón. <i>Rústica</i>	13.00
11.	ESQUILO: <i>Las siete tragedias</i> . Versión directa del griego, con una introducción de Ángel María Garibay K. <i>Rústica</i>	15.00
24.	EURÍPIDES: <i>Las diecinueve tragedias</i> . Versión directa del griego, con una introducción de Ángel María Garibay K. <i>Rústica</i>	28.00
16.	FÁBULAS: (<i>Pensador Mexicano. Rosas Moreno. La Fontaine. Samaniego. Iriarte. Esopo. Fedro, etc.</i>). Selección y notas de María de Pina. <i>Rústica</i>	18.00
1.	FERNÁNDEZ DE LIZARDI, José Joaquín: <i>El Periquillo Sarniento</i> . Prólogo de J. Rea Spell. <i>Rústica</i>	20.00
71.	FERNÁNDEZ DE LIZARDI, José Joaquín: <i>La Quijotita y su prima</i> . Introducción de María del Carmen Ruiz Castañeda. <i>Rústica</i>	18.00
173.	FERNÁNDEZ DE MORATÍN, Leandro: <i>El sí de las niñas. La comedia nueva o el café. La derrota de los pedantes. Lección poética</i> . Prólogo de Manuel de Ezcurdia. <i>Rústica</i>	15.00
211.	FERRO GAY, Federico: <i>Breve historia de la literatura italiana</i> . <i>Rústica</i>	25.00
92.	FRÍAS, Heriberto: <i>Tomochic</i> . Prólogo y notas de James W. Brown. <i>Rústica</i>	15.00
251.	GARCÍA LORCA, Federico: <i>Libro de Poemas. Poema del Cante Jondo. Romancero Gitano. Poeta en Nueva York. Odas. Llanto por Sánchez Mejías. Bodas de Sangre. Yerma</i> . Prólogo de Salvador Novo. <i>Rústica</i>	18.00

255.	GARCÍA LORCA, Federico: <i>Mariana Pineda. La zapatera prodigiosa. Así que pasen cinco años. Doña Rosita la soltera. La casa de Bernarda Alba. Primeras canciones. Canciones. Prólogo de Salvador Novo. Rústica</i>	\$ 18.00
164.	GARCÍA MORENTE, Manuel: <i>Lecciones Preliminares de Filosofía. Rústica</i>	18 00
22.	GARIBAY K., Ángel María: <i>Panorama literario de los pueblos nahuas. Rústica</i>	15.00
31.	GARIBAY K., Ángel María: <i>Mitología griega. Dioses y héroes. Rústica</i>	20.00
21.	GOETHE, J. W.: <i>Fausto. Werther. Introducción de Francisco Montes de Oca. Rústica</i>	18.00
132.	GOGOL, Nikolai V.: <i>Las almas muertas. La tercera orden de San Vladimiro (Fragmentos de comedia inconclusa). Prólogo de Rosa María Phillips. Rústica</i>	15.00
262.	GÓNGORA: <i>Poesías. Romances. Letrillas. Redondillas. Décimas. Sonetos. Sonetos atribuidos. Soledades, Polifemo y Galatea, Panegírico. Poesías sueltas. Prólogo de Anita Arroyo. Rústica</i>	25.00
44.	GONZÁLEZ PEÑA, Carlos: <i>Historia de la literatura mexicana. (Desde los orígenes hasta nuestros días). Rústica</i>	15.00
254.	GORKI, Máximo: <i>La madre. Mis confesiones. Prólogo de Rosa María Phillips. Rústica</i>	18.00
118.	GOYTORTÚA SANTOS, Jesús: <i>Pensativa. Premio "Lanz Duret" 1944. Rústica</i>	15.00
121.	GRIMM, CUENTOS DE. Prólogo y selección de María Edmée Álvarez. <i>Rústica</i>	15.00
169.	GUIRALDES, Ricardo: <i>Don Segundo Sombra. Prólogo de María Edmée Álvarez. Rústica</i>	15.00
19.	GUTIÉRREZ NÁJERA, Manuel: <i>Cuentos y Cuaremas del Duque Job. Cuentos frágiles. Cuentos color de humo. Primeros cuentos. Últimos cuentos. Prólogo y Capítulos de novelas. Edición e introducción de Francisco Monterde. Rústica</i>	18.00
187.	HEGEL: <i>Enciclopedia de las ciencias filosóficas. Estudio introductivo y análisis de la obra por Francisco Larroyo. Rústica</i>	30.00
271.	HEREDIA, José María: <i>Poesías completas. Estudio preliminar de Raimundo Lazo. Rústica</i>	20.00
216.	HERNÁNDEZ, José: <i>Martín Fierro. Ensayo preliminar por Raimundo Lazo. Rústica</i>	13.00
176.	HERODOTO: <i>Los nueve libros de la historia. Introducción de Edmundo O'Gorman. Rústica</i>	25.00
206.	HESIODO: <i>Teogonía. Los trabajos y los días. El escudo de Heracles. Idilios de Bión. Idilios de Mosco. Himnos órficos. Prólogo de José Manuel Villalaz. Rústica</i>	12.00
156.	HOFFMANN, E. T. G.: <i>Cuentos. Prólogo de Rosa María Phillips. Rústica</i>	15.00
2.	HOMERO: <i>La Ilíada. Traducción de Luis Segalá y Estalella. Prólogo de Alfonso Reyes. Rústica</i>	15.00
4.	HOMERO: <i>La Odisea. Traducción de Luis Segalá y Estalella. Prólogo de Manuel Alcalá. Rústica</i>	15.00
240.	HORACIO: <i>Odas y Épodos. Sátiras. Epístolas. Arte Poética. Estudio preliminar de Francisco Montes de Oca. Rústica</i>	13.00
77.	HUGO, Víctor: <i>Los Miserables. Nota preliminar de Javier Peñalosa. Rústica</i>	40.00
39.	HUMBOLDT, Alejandro de: <i>Ensayo político sobre el reino de la</i>	

	<i>Nueva España. Estudio preliminar, cotejos, notas y anexos de Juan A. Ortega y Medina. Rústica</i>	\$ 70.00
78.	IBARGUENGOITIA, Antonio: <i>Filosofía Mexicana. En sus hombres y en sus textos. Rústica</i>	20.00
47.	IGLESIAS, José María: <i>Revistas Históricas sobre la Intervención Francesa en México. Introducción e Índice de Materias de Martín Quirarte. Rústica</i>	65.00
63.	INCLÁN, Luis G.: <i>Astucia. El jefe de los Hermanos de la Hoja o Los Charros Contrabandistas de la rama. Prólogo de Salvador Novo. Rústica</i>	35.00
207.	INDIA LITERARIA (LA): <i>Mahabarata - Bagavad Gita - Los Vedas - Leyes de Manú - Poesía - Teatro - Cuentos - Apólogos y leyendas. Antología, prólogo, introducciones históricas, notas y un vocabulario de hinduismo por Teresa E. Rhode. Rústica</i>	15.00
270.	INGENIEROS, José: <i>El hombre mediocre. Introducción de Raúl Carrancá y Rivas. Rústica</i>	15.00
79.	IRVING, Washington: <i>Cuentos de la Alhambra. Introducción de Ofelia Garza de Del Castillo. Rústica</i>	18.00
46.	ISAAC, Jorge: <i>María. Introducción de Daniel Moreno. Rústica</i> ...	13.00
245.	JENOFONTE: <i>La expedición de los diez mil. Recuerdos de Sócrates. El Banquete. Apología de Sócrates. Estudio preliminar de Francisco Montes de Oca. Rústica</i>	18.00
23.	JOYAS DE LA AMISTAD ENGARZADAS EN UNA ANTOLOGÍA. Selección y nota preliminar de Salvador Novo. <i>Rústica</i>	20.00
66.	JIMÉNEZ, Juan Ramón: <i>Platero y Yo. Trescientos Poemas (1903-1953). Rústica</i>	15.00
203.	KANT, Manuel: <i>Crítica de la razón pura. Estudio introductivo y análisis de la obra por Francisco Larroyo. Rústica</i>	30.00
212.	KANT, Manuel: <i>Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Crítica de la razón práctica. La paz perpetua. Estudio introductivo y análisis de las obras por Francisco Larroyo. Rústica</i>	18.00
246.	KANT, Manuel: <i>Prolegómenos a toda Metafísica del Porvenir. Observaciones sobre el Sentimiento de lo Bello y lo Sublime. Crítica del Juicio. Estudio introductivo y análisis de las obras por Francisco Larroyo. Rústica</i>	33.00
30.	KEMPIS, Tomás de: <i>Imitación de Cristo. Introducción de Francisco Montes de Oca. Rústica</i>	15.00
204.	KIPLING, Rudyard: <i>El libro de las tierras vírgenes. Introducción de Arturo Souto Alabarce. Rústica</i>	18.00
155.	LAGERLOFF, Selma: <i>El maravilloso viaje de Nils Holgersson. Introducción de Palma Guillén de Nicolau. Rústica</i>	20.00
272.	LAMARTINE, Alfonso de: <i>Graziella. Rafael. Estudio preliminar de Daniel Moreno. Rústica</i>	20.00
93.	LARRA, Mariano José de, "Figaro": <i>Artículos. Prólogo de Juana de Ontañón. Rústica</i>	25.00
34.	LAZARILLO DE TORMES (EL) (Autor desconocido). <i>Vida del Buscón Don Pablos, de Francisco de Quevedo. Estudio preliminar de ambas obras por Guillermo Díaz-Plaja. Rústica</i>	15.00
88.	LAZO, Raimundo: <i>Historia de la literatura hispanoamericana. El período colonial (1492-1780). Rústica</i>	18.00
65.	LAZO, Raimundo: <i>Historia de la literatura hispanoamericana. El siglo XIX (1780-1914). Rústica</i>	18.00
179.	LAZO, Raimundo: <i>La Novela Andina. (Pasado y futuro. Alcides Arguedas, César Vallejo, Ciro Alegría, Jorge Icaza, José María Ar-</i>	

	<i>guedas. Previsible misión de Vargas Llosa y los futuros narradores. Rústica</i>	\$ 15.00
184.	LAZO, Raimundo: <i>El romanticismo. (Lo romántico en la lírica hispanoamericana, del siglo XVI a 1970). Rústica</i>	18.00
226.	LAZO, Raimundo: <i>Gertrudis Gómez de Avellaneda. La mujer y la poetisa lírica. Rústica</i>	15.00
103.	LECTURA EN VOZ ALTA. La eligió Juan José Arreola. <i>Rústica</i>	15.00
145.	LEÓN, Fray Luis de: <i>La Perfecta Casada. Cantar de los Cantares. Poesías originales. Introducción y notas de Joaquín Antonio Peñalosa. Rústica</i>	18.00
247.	LE SAGE: <i>Gil Blas de Santillana. Traducción y prólogo de Francisco José de Isla. Y un estudio de Sainte-Beuve. Rústica</i>	35.00
48.	LIBRO DE LOS SALMOS. Versión directa del hebreo y comentarios de José González Brown. <i>Rústica</i>	15.00
12.	LOPE DE VEGA Y CARPIO, Félix: <i>Fuenteovejuna. Peribáñez y el Comendador de Ocaña. El mejor alcalde, el Rey. El Caballero de Olmedo. Biografía y presentación de las obras por J. M. Lope Blanch. Rústica</i>	15.00
218.	LÓPEZ Y FUENTES, Gregorio: <i>El indio. Novela mexicana. Prólogo de Antonio Magaña Esquivel. Rústica</i>	15.00
178.	MANZONI, Alejandro: <i>Los novios (Historia milanese del siglo XVII). Con un estudio de Federico Baráibar. Rústica</i>	18.00
152.	MAQUIAVELO, Nicolás: <i>El príncipe. Precedido de Nicolás Maquiavelo en su quinto centenario por Antonio Gómez Robledo. Rústica</i>	13.00
192.	MÁRMOL, José: <i>Amalia. Prólogo de Juan Carlos Ghiano. Rústica</i>	25.00
141.	MARTÍ, José: <i>Hombre apostólico y escritor. Sus Mejores Páginas. Estudio, notas y selección de textos por Raimundo Lazo. Rústica</i>	18.00
236.	MARTÍ, José: <i>Ismaelillo. La edad de oro. Versos sencillos. Prólogo de Raimundo Lazo. Rústica</i>	15.00
214.	MARTÍNEZ SIERRA, Gregorio: <i>Tú eres la paz. Canción de cuna. Prólogo de María Edmée Álvarez. Rústica</i>	15.00
193.	MATEOS, Juan A.: <i>El Cerro de las campanas. (Memorias de un guerrillero.) Prólogo de Clementina Díaz y de Ovando. Rústica</i> ..	20.00
197.	MATEOS, Juan A.: <i>El sol de mayo. (Memorias de la Intervención.) Nota preliminar de Clementina Díaz y de Ovando. Rústica</i> ..	20.00
136.	MIL Y UNA NOCHES (LAS). Prólogo de Teresa E. Rhode. <i>Rústica</i> ..	20.00
18.	MIL Y UN SONETOS MEXICANOS. Selección y nota preliminar de Salvador Novo. <i>Rústica</i>	18.00
194.	MILTON, John: <i>El paraíso perdido. Prólogo de Joaquín Antonio Peñalosa. Rústica</i>	15.00
109.	MIRÓ, Gabriel: <i>Figuras de la Pasión del Señor. Nuestro Padre San Daniel. Prólogo de Juana de Ontañón. Rústica</i>	18.00
68.	MISTRAL, Gabriela: <i>Lecturas para Mujeres.—Gabriela Mistral (1922-1924) por Palma Guillén de Nicolau. Rústica</i>	18.00
250.	MISTRAL, Gabriela: <i>Desolación. Ternura. Tala. Lagar. Introducción de Palma Guillén de Nicolau. Rústica</i>	18.00
144.	MOLIÈRE: <i>Comedias. (Tartufo. El burgués gentilhomme. El misántropo. El enfermo imaginario.) Prólogo de Rafael Solana. Rústica</i>	15.00
149.	MOLIÈRE: <i>Comedias. (El avaro. Las preciosas ridículas. El médico a la fuerza. La escuela de las mujeres. Las mujeres sabias.) Prólogo de Rafael Solana. Rústica</i>	15.00
32.	MOLINA, Tirso de: <i>El vergonzoso en palacio. El condenado por</i>	

	<i>desconfiado. El burlador de Sevilla. La prudencia en la mujer.</i> Edición de Juana de Ontañón. <i>Rústica</i>	\$ 15.00
208.	MONTALVO, Juan: <i>Capítulos que se le olvidaron a Cervantes.</i> Estudio introductivo de Gonzalo Zaldumbide. <i>Rústica</i>	18.00
191.	MONTESQUIEU: <i>Del espíritu de las leyes.</i> Estudio preliminar de Daniel Moreno. <i>Rústica</i>	35.00
129.	MOTOLINIA, Fray Toribio: <i>Historia de los Indios de la Nueva</i> <i>España.</i> Estudio crítico, apéndices, notas e índice de Edmundo O'Gorman. <i>Rústica</i>	30.00
171.	NERVO, Amado: <i>Plenitud. Perlas Negras. Místicas. Los jardines</i> <i>Interiores. El Estanque de los lotos.</i> Prólogo de Ernesto Mejía Sán- chez. <i>Rústica</i>	15.00
175.	NERVO, Amado: <i>La amada inmóvil. Serenidad. Elevación. La úl-</i> <i>tima luna.</i> Prólogo de Ernesto Mejía Sánchez. <i>Rústica</i>	15.00
8.	OCHO SIGLOS DE POESÍA EN LENGUA ESPAÑOLA. Introduc- ción y compilación de Francisco Montes de Oca. <i>Rústica</i>	25.00
45.	O'GORMAN, Edmundo: <i>Historia de las Divisiones Territoriales de</i> <i>México.</i> <i>Rústica</i>	25.00
213.	PALACIO VALDÉS, Armando: <i>La Hermana San Sulpicio.</i> Introduc- ción de Joaquín Antonio Peñalosa. <i>Rústica</i>	13.00
125.	PALMA, Ricardo: <i>Tradiciones peruanas.</i> Estudio y selección por Raimundo Lazo. <i>Rústica</i>	15.00
	PALOU, Fr. Francisco: <i>Véase Clavijero, Francisco Xavier.</i>	
266.	PARDO BAZÁN, Emilia: <i>Los pazos de Ulloa.</i> Introducción de Ar- turo Souto Alabarce. <i>Rústica</i>	18.00
3.	PAYNO, Manuel: <i>Los Bandidos de Rto Frío.</i> Edición y prólogo de Antonio Castro Leal. <i>Rústica</i>	32.00
80.	PAYNO, Manuel: <i>El fístol del Diablo. Novela de costumbres me-</i> <i>xicanas.</i> Texto establecido y Estudio Preliminar de Antonio Castro Leal. <i>Rústica</i>	50.00
64.	PEREDA, José María de: <i>Peñas Arriba. Sotileza.</i> Introducción de Soledad Anaya Solórzano. <i>Rústica</i>	15.00
165.	PEREYRA, Carlos: <i>Hernán Cortés.</i> Prólogo de Martín Quirarte. <i>Rústica</i>	15.00
188.	PÉREZ ESCRICH, Enrique: <i>El Mártir del Gólgota.</i> Prólogo de Joaquín Antonio Peñalosa. <i>Rústica</i>	20.00
69.	PÉREZ GALDÓS, Benito: <i>Miau y Marianela.</i> Prólogos de Teresa Silva Tena. <i>Rústica</i>	18.00
107.	PÉREZ GALDÓS, Benito: <i>Doña Perfecta. Misericordia.</i> Nota pre- liminar de Teresa Silva Tena. <i>Rústica</i>	18.00
117.	PÉREZ GALDÓS, Benito: <i>Episodios Nacionales: Trafalgar. La corte</i> <i>de Carlos IV.</i> Prólogo de Teresa Silva Tena. <i>Rústica</i>	15.00
130.	PÉREZ GALDÓS, Benito: <i>Episodios Nacionales: el 19 de Marzo</i> <i>y el 2 de Mayo. Bailén.</i> Nota preliminar de Teresa Silva Tena. <i>Rústica</i>	15.00
158.	PÉREZ GALDÓS, Benito: <i>Episodios Nacionales: Napoleón en Cha-</i> <i>martín. Zaragoza.</i> Prólogo de Teresa Silva Tena. <i>Rústica</i>	15.00
166.	PÉREZ GALDÓS, Benito: <i>Episodios Nacionales: Gerona. Cádiz.</i> Nota preliminar de Teresa Silva Tena. <i>Rústica</i>	15.00
185.	PÉREZ GALDÓS, Benito: <i>Fortunata y Jacinta. (Dos historias de</i> <i>casadas.)</i> Estudio preliminar de Teresa Silva Tena. <i>Rústica</i>	35.00
231.	PÉREZ LUGÍN, Alejandro: <i>La Casa de la Troya. Estudiantina.</i> <i>Rústica</i>	15.00

235.	PÉREZ LUCAN, Alejandro: <i>Currito de la Cruz. Rústica</i>	\$ 18.00
263.	PERRAULT: Cuentos de. <i>Griselda. Piel de asno. Los deseos ridículos. La bella durmiente del bosque. Caperucita roja. Barba Azul. El gato con botas. Las hadas. Cenicienta. Riquete el del co- pete. Pulgarcito.</i> Prólogo de Ma. Edméce Álvarez. <i>Rústica</i>	15.00
221.	PEZA, Juan de Dios: <i>Hogar y Patria. El Arpa del Amor.</i> Noticia preliminar de Porfirio Martínez Peñalosa. <i>Rústica</i>	18.00
224.	PEZA, Juan de Dios: <i>Recuerdos y esperanzas, Flores del alma y versos festivos. Rústica</i>	18.00
248.	PÍNDARO: <i>Olimpicas. Píticas. Nemeas. Ístmicas y fragmentos de otras obras de Píndaro. Otros líricos griegos. Arquiloco. Tirteo. Alceo. Safo. Simónides de Ceos. Anacreonte. Baquílides.</i> Estudio preliminar de Francisco Montes de Oca. <i>Rústica</i>	18.00
13.	PLATÓN: <i>Diálogos.</i> Estudio preliminar de Francisco Larroyo. Edición corregida y aumentada. <i>Rústica</i>	25.00
139.	PLATÓN: <i>Las Leyes. Epinomis. El Político.</i> Estudio introductivo y preámbulos a los diálogos por Francisco Larroyo. <i>Rústica</i>	30.00
258.	PLAUTO: <i>Comedias: Los mellizos. El militar fanfarrón. La olla. El gorgojo. Anfitrión. Los cautivos.</i> Estudio preliminar de Francisco Montes de Oca. <i>Rústica</i>	20.00
26.	PLUTARCO: <i>Vidas paralelas.</i> Introducción de Francisco Montes de Oca. <i>Rústica</i>	15.00
210.	POE, Edgar Allan: <i>Narraciones extraordinarias. Aventuras de Arturo Gordon Pym. El cuervo.</i> Prólogo de Elvira Bermúdez. <i>Rústica</i>	18.00
85.	POEMA DE MIO CID: Versión antigua, con Prólogo y versión moderna de Amancio Bolaño e Isla. Seguido del <i>Romancero del Cid. Rústica</i>	15.00
102.	POESÍA MEXICANA. Selección de Francisco Montes de Oca. <i>Rústica</i>	35.00
36.	POPOL VUH: <i>Antiguas historias de los indios quichés de Guatemala.</i> Ilustradas con dibujos de los códices mayas. Advertencia, versión y vocabulario de Albertina Saravia E. <i>Rústica</i>	15.00
150.	PRESCOTT, William H.: <i>Historia de la Conquista de México.</i> Anotada por don Lucas Alamán. Con notas críticas y esclarecimientos de don José Fernando Ramírez. Prólogo, notas y apéndices por Juan A. Ortega y Medina. <i>Rústica</i>	90.00
198.	PRIETO, Guillermo: <i>Musa callejera.</i> Prólogo de Francisco Monterde. <i>Rústica</i>	15.00
54.	PROVERBIOS DE SALOMÓN Y SABIDURÍA DE JESÚS BEN SIRAK: Versiones directas de los originales por Ángel María Garibay K. <i>Rústica</i>	20.00
	QUEVEDO, Francisco de: Véase <i>Lazarillo de Tormes.</i>	
97.	QUIROGA, Horacio: <i>Cuentos.</i> Selección, estudio preliminar y notas críticas e informativas por Raimundo Lazo. <i>Rústica</i>	15.00
219.	RABINAL ÁCHÍ: <i>El varón de Rabinal. Ballet-drama de los indios quichés de Guatemala.</i> Traducción y prólogo de Luis Cardoza y Aragón. <i>Rústica</i>	10.00
101.	RIVA PALACIO, Vicente: <i>Cuentos del General.</i> Prólogo de Clementina Díaz y de Ovando. <i>Rústica</i>	15.00
162.	RIVAS, Duque de: <i>Don Alvaro o la fuerza del Sino. Romances históricos.</i> Prólogo de Antonio Magaña Esquivel. <i>Rústica</i>	15.00
172.	RIVERA, José Eustasio: <i>La Vordagine.</i> Prólogo de Cristina Barros Stivalet. <i>Rústica</i>	15.00

67.	RODÓ, José Enrique: <i>Aríel. Liberalismo y Jacobinismo. Ensayos: Rubén Darío, Bolívar, Montalvo. Estudio preliminar, índice biográfico-cronológico y resumen bibliográfico por Raimundo Lazo. Rústica</i>	\$ 15.00
115.	RODÓ, José Enrique: <i>Motivos de Proteo y Nuevos motivos de Proteo. Prólogo de Raimundo Lazo. Rústica</i>	20.00
88.	ROJAS, Fernando de: <i>La Celestina. Prólogo de Manuel de Ezcúrdia. Con una cronología y dos glosarios. Rústica</i>	15.00
113.	ROUSSEAU, Juan Jacobo: <i>El Contrato Social o Principios de Derecho Político. Discurso sobre las Ciencias y las Artes. Discurso sobre el Origen de la Desigualdad. Estudio preliminar de Daniel Moreno. Rústica</i>	15.00
159.	ROUSSEAU, Juan Jacobo: <i>Emilio o de la Educación. Estudio preliminar de Daniel Moreno. Rústica</i>	20.00
265.	RUEDA, Lope de: Teatro completo. <i>Eufemia. Armelina. De los engañados. Medora. Colloquio de Camila. Colloquio de Tymbria. Diálogo sobre la invención de las Calças. El deleitoso. Registro de representantes. Colloquio llamado prendas de amor. Colloquio en verso. Comedia llamada discordia y cuestión de amor. Auto de Naval y Abigail. Auto de los desposorios de Moisés. Farsa del sordo. Introducción de Arturo Souto Alabarce. Rústica</i>	15.00
10.	RUIZ DE ALARCÓN, Juan: <i>Cuatro comedias: Las paredes oyen. Los pechos privilegiados. La verdad sospechosa. Ganar amigos. Estudio, texto y comentarios de Antonio Castro Leal. Rústica</i>	15.00
51.	SABIDURÍA DE ISRAEL: <i>Tres obras de la cultura judía. Traducciones directas de Ángel María Garibay K. Rústica</i>	15.00
220.	SALGARI, Emilio: <i>Sandokan. La mujer del pirata. Prólogo de María Elvira Bermúdez. Rústica</i>	15.00
239.	SALGARI, Emilio: <i>Los piratas de la Malasia. Los estranguladores. Nota preliminar de María Elvira Bermúdez. Rústica</i>	15.00
242.	SALGARI, Emilio: <i>Los dos rivales. Los tigres de la Malasia. Nota preliminar de María Elvira Bermúdez. Rústica</i>	15.00
257.	SALGARI, Emilio: <i>El rey del mar. La reconquista de Mompracem. Nota preliminar de María Elvira Bermúdez. Rústica</i>	15.00
264.	SALGARI, Emilio: <i>El falso Bracmán. La caída de un imperio. Nota preliminar de María Elvira Bermúdez. Rústica</i>	15.00
267.	SALGARI, Emilio: <i>En los junglares de la India. El desquite de Yáñez. Nota preliminar de María Elvira Bermúdez. Rústica</i>	15.00
59.	SAN AGUSTÍN: <i>La Ciudad de Dios. Introducción de Francisco Montes de Oca. Rústica</i>	30.00
142.	SAN AGUSTÍN: <i>Confesiones. Versión, introducción y notas de Francisco Montes de Oca. Rústica</i>	18.00
40.	SAN FRANCISCO DE ASÍS: <i>Floreccillas. Introducción de Francisco Montes de Oca. Rústica</i>	15.00
228.	SAN JUAN DE LA CRUZ: <i>Subida del Monte Carmelo. Noche oscura. Cántico espiritual. Llama de amor viva. Poesías. Prólogo de Gabriel de la Mora. Rústica</i>	30.00
199.	SAN PEDRO, Diego de: <i>Cárcel de amor. Arnalte e Lucenda. Sermón. Poesías. Desprecio de la fortuna. Seguidas de Question de amor. Introducción de Arturo Souto Alabarce. Rústica</i>	15.00
50.	SANTA TERESA DE JESÚS: <i>Las moradas; Libro de su Vida. Biografía de Juana de Ontañón. Rústica</i>	20.00
49.	SARMIENTO, Domingo F.: <i>Facundo; Civilización y Barbarie. Vida</i>	

	<i>de Juan Facundo Quiroga. Ensayo preliminar e índice cronológico por Raimundo Lazo. Rústica</i>	\$ 15.00
138.	SCOTT, Walter: <i>Ivanhoe o El Cruzado</i> . Introducción de Arturo Souto. Rústica	15.00
86.	SHAKESPEARE: <i>Hamlet. Penas por amor perdidas. Los dos hidalgos de Verona. Sueño de una noche de Verano. Romeo y Julieta</i> . Con notas preliminares y dos cronologías. Rústica	15.00
94.	SHAKESPEARE: <i>Otelo. La fierecilla domada. A vuestro gusto. El rey Lear</i> . Con notas preliminares y dos cronologías. Rústica	15.00
96.	SHAKESPEARE: <i>Macbeth. El mercader de Venecia. Las alegres comadres de Windsor. Julio César. La tempestad</i> . Con notas preliminares y dos cronologías. Rústica	15.00
160.	SIENKIEWICZ, Enrique: <i>Quo Vadis?</i> Prólogo de José Manuel Villalaz. Rústica	20.00
146.	SIERRA, Justo: <i>Juárez: su obra y su tiempo</i> . Introducción de Agustín Yáñez. Rústica	25.00
81.	SITIO DE QUERÉTARO: <i>Según protagonistas y testigos</i> . Selección y notas introductorias de Daniel Moreno. Rústica	30.00
14.	SÓFOCLES: <i>Las siete tragedias</i> . Versión directa del griego con una introducción de Ángel María Garibay K. Rústica	15.00
89.	SOLÍS Y RIVADENEIRA, Antonio de: <i>Historia de la Conquista de México</i> . Prólogo y Apéndices de Edmundo O'Gorman. Notas de José Valero. Rústica	35.00
	SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ: Véase Cruz, Sor Juana Inés de la.	
105.	STENDHAL: <i>La Cartuja de Parma</i> . Introducción de Francisco Montes de Oca. Rústica	18.00
110.	STEVENSON, R. L.: <i>La isla del Tesoro. Cuentos de los Mares del Sur</i> . Prólogo de Sergio Pitó. Rústica	15.00
196.	SWIFT, Jonathan: <i>Viajes de Gulliver</i> . Traducción, prólogo y notas de Monserrat Alfau. Rústica	15.00
33.	TAGORE, Rabindranath: <i>La luna nueva. El jardinero. El cartero del Rey. Las piedras hambrientas y otros cuentos</i> . Estudio de Daniel Moreno. Rústica	15.00
232.	TARACENA, Alfonso: <i>Francisco I. Madero</i> . Rústica	20.00
37.	TEOGONÍA E HISTORIA DE LOS MEXICANOS. Tres opúsculos del siglo xvi. Edición de Ángel María Garibay K. Rústica	15.00
253.	TERENCIO. <i>Comedias: La andriana. El eunuco. El atormentador de sí mismo. Los hermanos. La suegra. Formión</i> . Estudio preliminar de Francisco Montes de Oca. Rústica	18.00
201.	TOLSTOI, León: <i>La Guerra y la Paz</i> . De "La Guerra y la Paz" por Eva Alexandra Uchmany. Rústica	45.00
205.	TOLSTOI, León: <i>Ana Karenina</i> . Prólogo de Fedro Guillén. Rústica	30.00
209.	TWAIN, Mark: <i>Las aventuras de Tom Sawyer</i> . Introducción de Arturo Souto Alabarce. Rústica	13.00
237.	USIGLI, Rodolfo: <i>Corona de Sombra. Corona de Fuego. Corona de Luz</i> . Rústica	25.00
52.	VALDÉS, Juan de: <i>Diálogo de la Lengua</i> . Prólogo de Juan M. Lope Blanch. Rústica	15.00
56.	VALERA, Juan: <i>Pépita Jiménez y Juanita la Larga</i> . Prólogo de Juana de Ontañón. Rústica	15.00
190	VALMIKI: <i>El Ramayana</i> . Prólogo de Teresa E. Rhode. Rústica ...	10.00

135	VALLE-INCLÁN, Ramón de: <i>Sonata de primavera. Sonata de estío. Sonata de otoño. Sonata de invierno. (Memorias del marqués de Bradomin.)</i> Estudio preliminar de Allen W. Phillips. <i>Rústica</i>	\$ 18.00
55.	VARGAS MARTÍNEZ, Ubaldo: <i>Morelos. Siervo de la Nación. Rústica</i>	15.00
95.	VARONA, Enrique José: <i>Textos escogidos.</i> Ensayo de interpretación, acotaciones y selección de Raimundo Lazo. <i>Rústica</i>	15.00
217.	VELA, Arqueles: <i>El Modernismo.</i> Su filosofía. Su estética. Su técnica. <i>Rústica</i>	25.00
243.	VELA, Arqueles: <i>Análisis de la Expresión Literaria.</i> <i>Rústica</i>	25.00
111.	VERNE, Julio: <i>De la Tierra a la Luna. Alrededor de la Luna.</i> Prólogo de María Elvira Bermúdez. <i>Rústica</i>	15.00
114.	VERNE, Julio: <i>Veinte mil leguas de viaje submarino.</i> Nota de María Elvira Bermúdez. <i>Rústica</i>	15.00
116.	VERNE, Julio: <i>Viaje al centro de la Tierra. El doctor Ox. Maese Zacarías. Un drama en los aires.</i> Nota de María Elvira Bermúdez. <i>Rústica</i>	15.00
123.	VERNE, Julio: <i>La isla misteriosa.</i> Nota de María Elvira Bermúdez. <i>Rústica</i>	15.00
168.	VERNE, Julio: <i>La vuelta al mundo en 80 días. Las tribulaciones de un chino en China.</i> <i>Rústica</i>	15.00
180.	VERNE, Julio: <i>Miguel Strogoff.</i> Con una biografía de Julio Verne por María Elvira Bermúdez. <i>Rústica</i>	15.00
183.	VERNE, Julio: <i>Cinco semanas en globo.</i> Prólogo de María Elvira Bermúdez. <i>Rústica</i>	15.00
186.	VERNE, Julio: <i>Un capitán de quince años.</i> Prólogo de María Elvira Bermúdez. <i>Rústica</i>	15.00
189.	VERNE, Julio: <i>Dos años de vacaciones.</i> Prólogo de María Elvira Bermúdez. <i>Rústica</i>	15.00
260.	VERNE, Julio: <i>Los hijos del capitán Grant.</i> Nota preliminar de María Elvira Bermúdez. <i>Rústica</i>	20.00
163.	VIDA Y HECHOS DE ESTEBANILLO GONZÁLEZ. Prólogo de Juana de Ontañón. <i>Rústica</i>	13.00
227.	VILLAVEVERDE, Cirilo: <i>Cecilia Valdez o La loma del ángel.</i> Estudio crítico de Raimundo Lazo. <i>Rústica</i>	20.00
147.	VIRGILIO: <i>Eneida. Geórgicas. Bucólicas.</i> Edición revisada por Francisco Montes de Oca. <i>Rústica</i>	18.00
261.	VITORIA, Francisco de: <i>Relecciones. Del estado, De los indios, y Del derecho de la guerra.</i> Con una introducción de Antonio Gómez Robledo. Del Colegio Nacional. <i>Rústica</i>	18.00
27.	VOCES DE ORIENTE: <i>Antología de textos literarios del cercano Oriente.</i> Traducciones, introducciones, compilación y notas de Ángel María Garibay K. <i>Rústica</i>	15.00
170.	WALLACE, Lewis: <i>Ben-Hur.</i> Prólogo de Joaquín Antonio Peñalosa. <i>Rústica</i>	18.00
133.	WILDE, Óscar: <i>El retrato de Dorian Gray. El príncipe feliz. El ruiseñor y la rosa. El crimen de Lord Arthur Saville. El fantasma de Canterville.</i> Traducción, prólogo y notas de Monserrat Alfau. <i>Rústica</i>	15.00
233.	WILDE, Óscar: <i>La importancia de llamarse Ernesto. El abanico de Lady Windermere. Una mujer sin importancia. Un marido ideal. Salomé.</i> Traducción y prólogo de Monserrat Alfau. <i>Rústica</i>	15.00
161.	WISEMAN, Cardenal: <i>Fabiola o la Iglesia de las Catacumbas.</i> Introducción de Joaquín Antonio Peñalosa. <i>Rústica</i>	15.00

90.	ZARCO, Francisco: <i>Escritos literarios</i> . Selección, prólogo y notas de René Avilés. <i>Rústica</i>	\$ 20.00
269.	ZEÁ, Leopoldo: <i>Conciencia y posibilidad del mexicano</i> . <i>El occidente y la conciencia de México</i> . Dos ensayos sobre México y lo mexicano. <i>Rústica</i>	25.00
58.	ZORRILLA, José: <i>Don Juan Tenorio y El Puñal del Godo</i> . Prólogo de Salvador Novo. <i>Rústica</i>	15.00
153.	ZORRILLA DE SAN MARTÍN, Juan: <i>Tabaré</i> . Estudio crítico por Raimundo Lazo. <i>Rústica</i>	15.00

PRECIOS SUJETOS A VARIACIÓN SIN PREVIO AVISO

EDITORIAL PORRÚA, S. A.

OBRAS BÁSICAS PARA LA HISTORIA POLÍTICA DE MÉXICO

- COLÍN SÁNCHEZ, GUILLERMO. IGNACIO ZARAGOZA. EVOCACIÓN DE UN
HÉROE.** 1963. 324 páginas. Rúst. \$30.00
- CUEVAS, MARIANO. HISTORIA DE LA NACIÓN MEXICANA.** 3ª edición.
1,090 páginas. Tela \$120.00
- GAMIO, MANUEL. FORJANDO PATRIA.** Prólogo de JUSTINO FERNÁNDEZ. 2ª edi-
ción. 210 páginas. Rúst. \$20.00
- GASTELUM, BERNARDO J. LA REVOLUCIÓN MEXICANA. Interpretación de
un espíritu.** 1966. 561 páginas. Rúst. \$60.00
- GASTELUM, BERNARDO J. VOCES DE MÉXICO.** 1974. 262 páginas. Rúst. \$60.00
- LIMANTOUR, JOSÉ YVES. APUNTES SOBRE MI VIDA PÚBLICA (1892-1911).**
1965. xviii, 359 páginas. Retrato. Rúst. \$40.00
- MAGAÑA ESQUIVEL, ANTONIO. LA NOVELA DE LA REVOLUCIÓN.** 2ª edi-
ción. 1974. 298 páginas. Rúst. \$50.00
- MÁRQUEZ STERLING, MANUEL. LOS ÚLTIMOS DÍAS DEL PRESIDENTE
MADERO.** Mi gestión diplomática en México. 2ª edición, 1958. xiv, 379 pági-
nas. Rúst. \$30.00
- RABASA, EMILIO. LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE MÉXICO.** Las evolucio-
nes violentas. La evolución pacífica. Los problemas nacionales. 2ª edición. xi,
279 páginas. Con más de 125 ilustraciones fuera de texto. Rúst. \$35.00
- RABASA, EMILIO. LA CONSTITUCIÓN Y LA DICTADURA.** Estudio sobre la
organización política de México. Prólogo del Dr. ANDRÉS SERRA ROJAS. 3ª edi-
ción. 296 páginas. Tela \$40.00
- SCHEFER, CHRISTIAN. LOS ORÍGENES DE LA INTERVENCIÓN FRANCE-
SA EN MÉXICO (1858-1862).** Traducción de XAVIER ORTIZ MONASTERIO. 1963.
269 páginas. Ilustrado. Rúst. \$50.00
- SCHLARMAN, JOSEPH H. L. MÉXICO TIERRA DE VOLCANES. DE HER-
NÁN CORTÉS A MIGUEL ALEMÁN.** Traducción de CARLOS DE MARÍA Y
CAMPOS. 8ª edición. 728 páginas. Tela \$50.00
- TENA RAMÍREZ, FELIPE. LEYES FUNDAMENTALES DE MÉXICO (1808-1971).**
4ª edición revisada y puesta al día. 1971. xv, 968 páginas. Ilustraciones. Tela
\$130.00
- VERA ESTAÑOL, JORGE. HISTORIA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA.
ORÍGENES Y RESULTADOS.** 2ª edición, 1967. xviii, 797 páginas. Rúst. \$60.00.
Tela \$70.00
- WHEAT, RAYMUND C. FRANCISCO ZARCO. EL PORTAVOZ LIBERAL DE
LA REFORMA.** Obra escrita bajo la dirección de Carlos E. Castañeda (Uni-
versidad de Texas). Traducción de ANTONIO CASTRO LEAL. 1967. 333 páginas.
Rúst. \$30.00

**EDITORIAL
PORRÚA, S. A.,**

**PRESENTA
LA TERCERA EDICIÓN
DEL**

**DICCIONARIO
PORRÚA**

**DE
HISTORIA, BIOGRAFÍA Y
GEOGRAFÍA DE MÉXICO**

Corregida y aumentada con cerca de 4000 temas. 2 volúmenes encuadrados en tela con un total de 2497 páginas conteniendo más de 17000 artículos y 41 mapas a colores.

Tela \$ 600.00

DICCIONARIO PORRUA

historia,
biografía
y geografía
de México

A-LL

EDITORIAL PORRUA, S. A.

DICCIONARIO PORRUA

historia,
biografía
y geografía
de México

M-Z

EDITORIAL PORRUA, S. A.

DISTRIBUIDORES EXCLUSIVOS:

LIBRERÍA DE PORRÚA HNOS. Y CÍA., S. A.

ARGENTINA Y JUSTO SIERRA — MÉXICO 1, D. F.



LIBRERÍA PORRÚA

1900-1975

JUSTO SIERRA Y ARGENTINA
CIUDAD DE MÉXICO

